Lärare

för skola i utveckling

Ur KB:s samlingar
Digitaliserad år 2013

KUNGL. BIBLIOTEKET
National Library of Sweden

LUT 74

Betänkande av 1974 års lararutbildningsutredning

SOU 1978:86

Lärare

för skola i utveckling

LUT 74

Betänkande av 1974 års lararutbildningsutredning

SOU 1978:86

126
46

126
46

Statens offentliga utredningar
1978:86
Utbildningsdepartementet

Lärare

för skola i utveckling

Betänkande av 1974 års lärarutbildningsutredning (LUT 74)
Stockholm 1978

Omslag Håkan Lindström
Jernström Offsettryck AB
ISBN 91-38-04328-9
ISSN 0375-250X
Gotab, Stockholm 1978

Till statsrådet Birgit Rodhe

Kungl. Maj:t bemyndigade den 31 maj 1974 statsrådet Hjelm-Wallén att tillkalla högst sju sakkunniga med uppgift att utreda frågan om lärarutbildningens mål, struktur, innehåll m. m. Med stöd av detta bemyndigande tillkallade statsrådet Hjelm-Wallén den 11 juni 1974 såsom sakkunniga dåvarande skolrådet i skolöverstyrelsen Maj Bosson-Nordbö, riksdagsledamoten Birgitta Dahl, riksdagsledamoten Lars Gustafsson, lektorn, sedermera kommunalrådet Bertil Hansson, riksdagsledamoten Ove Nordstrandh, sekreteraren Sten Persson samt riksdagsledamoten Christina Rogestam. Åt Bosson-Nordbö uppdrogs att som ordförande leda utredningsarbetet. Den 26 juli 1974 bemyndigade Kungl. Maj:t statsrådet Hjelm-Wallén att tillkalla ytterligare tre sakkunniga. Med stöd av detta bemyndigande tillkallades samma dag såsom sakkunniga sekreteraren Anders Arfwedson, Sveriges Akademikers Centralorganisation, utbildningschefen Lennart Larsson, Tjänstemännens Centralorganisation, samt ombudsmannen Henry Persson, Landsorganisationen i Sverige. Arfwedson tillträdde i oktober 1976 en tjänst som statssekreterare i utbildningsdepartementet och entledigades därför på egen begäran från sitt förordnande. I hans ställe förordnades fr. o. m. den 8 december 1976 utredningssekreteraren Sten Marcusson. Hansson utsågs den 18 oktober 1978 till statsråd och chef för kommundepartementet och har från detta datum inte deltagit i utredningsarbetet.

De sakkunniga antog den 18 september 1974 namnet 1974 års lärarutbildningsutredning (LUT 74).

Till sekreterare förordnades fr. o. m. den 15 augusti 1974 rektorn Olle Österling. Som biträdande sekreterare har tjänstgjort under hela utredningstiden lektorn Harald Eklund, departementssekreteraren Gun Stahle och lektorn Anders Ternström samt under delar av utredningstiden avdelningsdirektören Kerstin Atterfors, fil. mag. Gunilla Lekander-Isacsson och departementsrådet Ulf Sellergren. Såsom experter har inom sekretariatet under delar av utredningstiden tjänstgjort rektorn Birger Christofferson och studierektorn Tore Larsson. Vidare har inom sekretariatet tjänstgjort assistenten Yvonne Fuchs samt kontoristerna Inger Eriksson, Christina Holmer och Marianne Nyberg.

Till utredningen har varit knutna sju experter som regelbundet deltagit i utredningens sammanträden såsom företrädare för berörda organisationer. Fr. o. m. den 2 januari 1975 har deltagit ombudsmannen Jerker Björkman, Sveriges Kommunaltjänstemannaförbund, ombudsmannen Bo Javette, Svenska Kommunalarbetareförbundet, lektorn Carl-Axel Lareke, Lärarnas

Riksförbund, kanslichefen Ingrid Lunde, Sveriges Lärarförbund, samt utredningssekreteraren Lars G Nilsson, Svenska Facklärarförbundet. Vidare har fr. o. m. den 29 april 1975 deltagit mellanstadieläraren Hans-Sören From, Sveriges Förenade Studentkårer, och skoldirektören Sven Zetterlund, Skolledarförbundet.

Utredningen har tidigare överlämnat dels en skrivelse med förslag beträffande betygsättning i lärarutbildningen, dels fem expertrapporter.

LUT 74 överlämnar härmed sitt betänkande Lärare för skola i utveckling.

Till betänkandet har fogats reservationer av ledamöterna Dahl, Hansson, Larsson, Marcusson, Nordstrandh, H. Persson, S. Persson och Rogestam samt särskilda yttranden av ledamöterna Marcusson och Nordstrandh och experterna Björkman, From, Javette, Lareke, Lunde, Nilsson och Zetterlund.

Utredningens uppdrag är härmed slutfört.

Stockholm den 22 november 1978.

Maj Bosson-Nordbö

Birgitta Dahl	*Lars Gustafsson*	*Bertil Hansson*
Lennart Larsson	*Sten Marcusson*	*Ove Nordstrandh*
Henry Persson	*Sten Persson*	*Christina Rogestam*

/Olle Österling

Innehåll

Förkortningar 17
1 *Utredningens arbete* 19
1.1 Direktiv och övrigt underlag 19
1.2 Utredningens verksamhet 20
1.3 Dokumenterade resultat av utredningsarbetet 22

2 *Utredningens synsätt och förslag i sammanfattning* 23

3 *Dagens lärarutbildning* 51
3.1 Bakgrund 51
3.1.1 Klasslärare 51
3.1.2 Ämneslärare 52
3.1.3 Lärare i övnings- och yrkesinriktade ämnen 52
3.2 Nulägesbeskrivning 53
3.2.1 Organisation 53
3.2.2 Lärarutbildningens innehåll och uppläggning . . . 54
3.2.3 Vidareutbildning och fortbildning 55
3.3 Internationella perspektiv 56
3.3.1 Allmänna utvecklingstendenser 56
3.3.2 Yttre organisation 56
3.3.3 Specialiseringsgrad 58
3.3.4 Utbildningens inriktning och utformning 58
3.3.5 Grundutbildningens inre struktur 60
3.3.6 Inskolning i yrket och fortsatt utbildning 60
3.3.7 Sammanfattning 61
3.4 Erfarenheter av nuvarande utbildning 62
3.4.1 Mål för lärarutbildningen 62
3.4.2 Yttre organisation 63
3.4.3 Inre struktur 65
3.4.4 Måluppfyllelse 69
3.4.5 Ramar och resurser 70
3.4.6 Medinflytande 70
3.4.7 Verksamhetsformer 71
3.4.8 Rekrytering, studieframgång, betyg 71
3.4.9 Fortbildning av lärare 73

4 *Lärarrollen och lärarutbildningens mål* 75
4.1 Skola och samhälle 75

4.2 En pedagogisk grundsyn 75
4.3 Lärarrollen i ett framtidsperspektiv 77
4.4 Målförverkligande och målkonflikt 80
4.5 Lärarutbildningens uppgifter 81
4.5.1 Förändringsberedskap 82
4.5.2 Decentralisering och medinflytande 83
4.5.3 En helhetssyn på människan och hennes omvärld . 85
4.5.4 Bred inriktning på läraryrket och förtrogenhet med yrkeslivet i övrigt 86
4.5.5 Kommunikation och samspel 87
4.5.6 Problemorientering, fältkontakt och lagarbete . . . 88
4.5.7 Återkommande personalutbildning/fortbildning . . 89
4.6 Sammanfattning. Lärarutbildning och personlighetsutveckling 90

5 *Den grundläggande lärarutbildningens struktur: Grundskolan* . . 93
5.1 Inledning 93
5.2 Lärarkategoriernas framväxt 94
5.2.1 Klasslärare 94
5.2.2 Ämneslärare 94
5.2.3 Lärare i praktiskt-estetiska ämnen 95
5.2.4 Lärare i yrkesinriktade ämnen 96
5.2.5 Speciallärare 96
5.3 Specialiseringsfrågan 96
5.3.1 Det vidgade ansvarsområdet 96
5.3.1.1 Helhetssynen och skolans stadieindelning . 97
5.3.1.2 Kontakterna mellan lärare och elever . . 98
5.3.1.3 Arbetslagstanken 104
5.3.1.4 Samspelet hem-skola 105
5.3.1.5 Slutsats och konsekvenser 106
5.3.2 Jämställdheten och skolan 106
5.3.2.1 Jämställdhet mellan kön 106
5.3.2.2 Jämställdhet mellan regioner 108
5.3.2.3 Jämställdhet mellan elevgrupper ur olika hemmiljöer 110
5.3.2.4 Slutsats och konsekvenser 112
5.3.3 Karaktäristiska drag i läraryrket 112
5.3.3.1 Begreppen kunskap och inlärning 112
5.3.3.2 Lärarens ämneskunskaper och elevernas kunskapsutveckling 113
5.3.3.3 Behörighet och kompetens 115
5.3.3.4 Sammanfattning 116
5.3.4 En bredare behörighet 116
5.3.4.1 Stadiebegreppets grundvalar 116
5.3.4.2 Lärararbetsmarknaden 117
5.3.4.3 Arbetsrättsreformen 118
5.3.4.4 Sammanfattning 119
5.4 Ämnesstudier och praktisk-pedagogisk utbildning. Varvningsfrågan 119
5.4.1 Tidigare utredningars synsätt och förslag 119

5.4.2 Direktiven 121
5.4.3 Överväganden och förslag 122
5.4.4 Sammanfattning 124
5.5 Utbildningens huvuddelar och tidsramar 124
5.5.1 Ett kommunikationsinriktat basblock 124
5.5.2 Gemensamt basblock, alternativ specialisering . . . 125
5.5.3 Miljökunskapens betydelse. Specialisering mot orienteringsämnen 125
5.5.4 Specialisering mot främmande språk 127
5.5.5 Specialisering mot praktiskt-estetiska ämnen . . . 127
5.5.6 Specialisering mot hemspråk samt mot fria och frivilliga aktiviteter 128
5.5.6.1 Hemspråk 128
5.5.6.2 Fria och frivilliga aktiviteter 129
5.5.7 Ämnena maskinskrivning, barnkunskap och teknik . 130
5.5.8 Specialisering mot årskurser: omlottlärarsystem . . 131
5.5.9 Den praktisk-pedagogiska utbildningen 132
5.5.10 Tidsramar 132
5.5.11 Basblockets detaljutformning 133
5.5.12 Vissa specialiseringsalternativs detaljutformning . . 134
5.5.13 Valet av specialiseringsalternativ 135
5.5.14 De teoretiska och praktisk-pedagogiska studiernas omfång 136
5.5.15 Sammanfattande grafisk beskrivning 137

6 *Den grundläggande utbildningens struktur: Gymnasieskolan och vuxenutbildningen* 139
6.1 Den dubbla behörigheten 139
6.1.1 Den dubbla behörighetens förekomst och utnyttjande 139
6.1.2 Behovet av dubbel behörighet 141
6.1.3 Sammanfattning 142
6.2 Avgränsning av utredningsuppdraget 142
6.2.1 Gymnasieskolans och vuxenutbildningens framväxt och omfattning 143
6.2.2 Direktiven 144
6.2.3 Lärarutbildningens avnämarområde 146
6.2.4 Sammanfattning 147
6.3 Specialiseringsfrågan 147
6.3.1 Gymnasieskolan i ett framtidsperspektiv 147
6.3.2 Helhets- och samverkansaspekten 149
6.3.3 Ämnesdjup och ämnesbredd 151
6.3.3.1 Lektorsinstitutionen 151
6.3.3.2 Bredd och djup i den grundläggande utbildningen 153
6.3.3.3 Nya ämneskombinationer 154
6.3.3.4 Avslutande kommentar 156
6.4 Utbildning av lärare i s. k. allmänna ämnen 156
6.4.1 Utbildningstidens längd och varvningen av teori och praktik 156

6.4.2 Vägar mot lärartjänst 157
6.4.2.1 Direktutbildning 158
6.4.2.2 Indirekt utbildning 158
6.4.2.3 Vidareutbildning 160
6.5 Utbildning av lärare i praktiskt-estetiska ämnen 162
6.5.1 Inledning 162
6.5.1.1 Direktiven 162
6.5.1.2 Vägar mot lärartjänst 163
6.5.1.3 Framställningens syfte och uppläggning . 163
6.5.2 Behörighetsvillkor för tillträde till nuvarande utbildningar 164
6.5.2.1 Allmän behörighet 164
6.5.2.2 Särskilda behörighetskrav 165
6.5.3 Den praktisk-pedagogiska utbildningens längd och invarvning 167
6.5.4 Utbildningarnas utbytbarhet 169
6.5.4.1 Behörighet och varvning 169
6.5.4.2 Den praktisk-pedagogiska utbildningens inriktning mot årskurser/skolformer . . . 171
6.5.4.3 Den ämnesteoretiska utbildningens innehåll och inriktning mot årskurser/skolformer . 172
6.5.4.4 Den ämnesteoretiska utbildningens längd . 172
6.5.4.5 Vissa konsekvensfrågor 175
6.5.5 Utbildning av barnavårdslärare 175
6.5.6 Tjänstgöringsområden 178
6.6 Utbildning av lärare i yrkesinriktade ämnen 179
6.6.1 Nuvarande utbildningar 179
6.6.2 Avgränsning av utredningsuppdraget. Behovet av vidgade tidsramar 180
6.6.3 Industri- och hantverkslärarutbildning samt handels- och kontorslärarutbildning 181
6.6.3.1 Utgångspunkter och överväganden . . . 181
6.6.3.2 Utbildningstidens längd 187
6.6.3.3 Studiernas uppläggning 187
6.6.3.4 Vissa arbetsmiljöfrågor. Behovet av tekniklärare 188
6.6.4 Utbildning av lärare i jordbruk, skogsbruk och trädgårdsskötsel 188
6.6.5 Utbildning av handledare inom inbyggd utbildning m. m. 189
6.6.5.1 Utgångspunkter och överväganden . . . 189
6.6.5.2 Avslutande kommentarer. Utredningens förslag 192
6.6.6 Varvningen i de yrkespedagogiska utbildningarna . . 192
6.7 Sammanfattning 193

7 *Lärarutbildningens innehåll, verksamhets- och arbetsformer* . . . 197
7.1 Styrningsproblemet 197
7.1.1 Frågeställningar 197

7.1.2 Lärarutbildningen som styrinstrument för skolans utveckling 197
7.1.3 Beslutsnivåer och styrinstrument 198
7.1.4 Högskolereformen och styrningsfrågan 199
7.1.5 Överväganden 201
7.2 Lärarutbildningens huvudkomponenter 203
7.2.1 Nuvarande utbildning 203
7.2.2 Principer för uppdelning av utbildningens innehåll . 207
7.2.3 Ett vidgat innehåll i den praktisk-pedagogiska utbildningen 208
7.2.4 Utformning av utbildningen i praktisk pedagogik . . 210
7.2.5 Ämnesutbildningen 211
7.2.6 Varvning av ämnesstudier och praktisk pedagogik . 212
7.3 Verksamhets- och arbetsformer 213
7.3.1 Principer 213
7.3.2 Tillämpning 218
7.4 Beskrivning av grundskollärarutbildningen 220
7.4.1 Praktisk-pedagogiskt orienteringsblock, 20 poäng . . 220
7.4.2 Basutbildning, 40 poäng 222
7.4.2.1 Kommunikation, 20–25 poäng 223
7.4.2.2 Svenska, 15–20 poäng 226
7.4.2.3 Matematik, 15–20 poäng 227
7.4.3 Specialiseringsutbildning 227
7.4.3.1 Specialisering mot lägre årskurser med fördjupning i samhällsorienterande ämnen, 60 poäng 227
7.4.3.2 Specialisering mot lägre årskurser med fördjupning i naturorienterande ämnen, 60 poäng 229
7.4.3.3 Samhällsorienterande ämnen, 60 poäng . . 230
7.4.3.4 Naturorienterande ämnen, 60 poäng . . . 231
7.4.3.5 Engelska och Tyska/Franska, 60+10 poäng 232
7.4.3.6 Trä- och metallslöjd, 60 poäng 233
7.4.3.7 Textilslöjd, 60 poäng 233
7.4.3.8 Musik, 60 poäng 234
7.4.3.9 Gymnastik, 60 poäng 234
7.4.3.10 Bild, 60 poäng 235
7.4.3.11 Hemkunskap, 60 poäng 235
7.4.3.12 Hemspråk, 60 poäng 235
7.4.4 Avslutande praktisk-pedagogisk utbildning, 20 poäng 236
7.4.5 Kompletterande grundutbildning, 20 poäng 238
7.4.5.1 Utbildningens allmänna karaktär 238
7.4.5.2 Utbildningens innehåll 238
7.4.5.3 Organisatoriska frågor 240
7.5 Beskrivning av ämneslärarutbildningar 241
7.5.1 Utbildningsvägar och utbildningslinjer 241
7.5.2 Ämnesutbildning på de allmänna utbildningslinjerna 242
7.5.3 Den praktisk-pedagogiska utbildningen på de allmänna utbildningslinjerna 245

7.5.4 Praktisk-pedagogisk påbyggnadslinje 246

8 *Inskolning på arbetsplatsen* 247
8.1 Introduktion och inskolning 247
8.2 Motiv för inskolningsåtgärder 248
8.3 Nuvarande resurser för stöd åt nya lärare 249
8.4 Olika inskolningsåtgärder 250
8.5 Utredningens allmänna överväganden 251
8.5.1 Innehåll och allmän utformning 251
8.5.2 Ansvar och ansvarsfördelning 251
8.5.3 Åtgärdstyper 252
8.6 Förslag 253

9 *Återkommande fortbildning* 255
9.1 Bakgrund 255
9.2 Helhetssynen på lärarutbildningen 256
9.3 Principförslag 258
9.3.1 Utgångspunkter – fortbildningens funktioner . . . 258
9.3.2 Förslagets ramkaraktär 259
9.3.3 Målgrupper 260
9.3.4 Skolbestämd fortbildning 260
9.3.5 Individbestämd fortbildning 263
9.3.6 Samspel mellan skolbestämd och individbestämd fortbildning 267
9.3.7 Samhällsbestämd fortbildning 267
9.3.8 Fortbildning med anledning av en reformerad grundutbildning 268
9.4 Den återkommande fortbildningens organisation 269
9.4.1 Bakgrund 269
9.4.2 Allmänna krav på fortbildningens yttre organisation . 271
9.5 Resurser för fortbildning 272
9.5.1 Tidsresurser 272
9.5.2 Finansiering och resursfördelning 273

10 *Påbyggnadsutbildning* 277
10.1 Specialpedagogisk utbildning. 277
10.1.1 Inledning 277
10.1.2 Begreppet specialpedagogik 277
10.1.3 Specialundervisningen förr och nu 279
10.1.4 Speciallärarutbildningen förr och nu 281
10.1.5 Styrfaktorer och utgångspunkter 281
10.1.5.1 Betingelser för påverkan och förändring . . 281
10.1.5.2 Specialpedagogisk utbildning och verksamhetsutveckling 284
10.1.6 Den specialpedagogiska utbildningens innehåll och struktur 286
10.1.7 Praktikens tidsomfång och lokalisering 291
10.1.8 Urval av deltagare 292

10.1.9 Frågan om särskilda tjänster med specialpedagogisk inriktning 292
10.1.10 Sammanfattning och avslutande kommentar . . . 293
10.2 Påbyggnadsutbildning för att främja samverkan mellan förskola och grundskola 293
10.2.1 Principiella synpunkter 293
10.2.2 Påbyggnadsutbildning för förskollärare 295
10.2.3 Påbyggnadsutbildning för grundskolans lärare . . . 297
10.2.4 Avslutande kommentarer 297
10.2.5 Sammanfattande förslag 298
10.3 Utbildning av lärarutbildare 298
10.3.1 Allmänt 298
10.3.2 Målgrupper 299
10.3.3 Nuvarande utbildning av lärarutbildare 299
10.3.4 Lärarutbildningskommitténs förslag 300
10.3.5 Grundläggande befattningsutbildning 302
10.3.6 Kompletterande utbildning för nu verksamma lärarutbildare 303
10.3.7 Fortsatt utbildning 304
10.3.8 Utbildning av handledare m. fl. 306

11 *Forskningsanknytning – forskarutbildning* 309
11.1 Begreppet forskningsanknytning 309
11.2 Utbildningens anpassning till ett forskningsperspektiv . . . 310
11.2.1 Allmänt 310
11.2.2 Åtgärder inom grundutbildning och återkommande fortbildning 311
11.2.2.1 Den grundläggande utbildningen 311
11.2.2.2 Återkommande fortbildning 312
11.2.2.3 Forskningsinstitutionen som en stödresurs 313
11.3 Forskarutbildning för lärare – utbildningsbehov och behörighetskrav 314
11.3.1 Nuvarande utbildningsvägar 314
11.3.2 Behörighetsvillkor för tillträde till forskarutbildning . 315
11.3.2.1 Nuvarande behörighetsvillkor 315
11.3.2.2 Olika utredningars ställningstaganden i behörighetsfrågan 316
11.3.3 Överväganden 316
11.3.3.1 Forskarutbildningens struktur – samverkan mellan grundutbildning och forskning . . 316
11.3.3.2 Allmänna och särskilda behörighetskrav . 319
11.3.3.3 Forskningsanknytning och utbildningsvägar 321
11.3.3.4 Forskarutbildning och tjänstestruktur . . 323
11.3.4 Sammanfattning 325

12 *Rekrytering – urval – antagning – betygsättning* 327
12.1 Arbetslivserfarenhet 327
12.1.1 Motiv för ett krav på arbetslivserfarenhet för lärare . 327

12.1.2 När bör arbetslivserfarenheten förvärvas? 330
12.1.3 Utförda undersökningar 331
12.1.3.1 Lärarundersökningen 331
12.1.3.2 Lärarkandidatundersökningen 333
12.1.3.3 Lärarhögskoleundersökningen 333
12.1.4 Vilka krav kan ställas på arbetslivserfarenhetens innehåll, omfattning och aktualitet? 334
12.1.4.1 Arbetslivserfarenhetens innehåll 334
12.1.4.2 Arbetslivserfarenhetens omfattning . . . 338
12.1.4.3 Arbetslivserfarenhetens aktualitet 339
12.1.5 Arbetsmarknadseffekter 340
12.1.6 Arbetslivsfrågor i lärarutbildningen 342
12.1.7 Sammanfattning och förslag 342
12.2 Behörighet, urval, antagning 344
12.2.1 Utgångspunkter 344
12.2.1.1 Gällande föreskrifter om tillträde 344
12.2.1.2 Tillträde till ämneslärarutbildningar . . . 345
12.2.2 Behörighet till grundskollärarutbildning 346
12.2.2.1 Principiella synpunkter 346
12.2.2.2 Särskilda förkunskapskrav 348
12.2.2.3 Sammanfattning av föreslagna förkunskapskrav 356
12.2.2.4 Förkunskapskravens konsekvenser för rekryteringen 358
12.2.3 Urval och antagning till grundskollärarutbildning . . 359
12.3 Utvärdering och betygsättning 361
12.3.1 Utredningens principiella syn 361
12.3.2 Begreppsdiskussion. De två betygsgraderna 362
12.3.3 Utbildning om betygsättning 365

13 *Yttre organisation* 367
13.1 Grundutbildningens yttre organisation 367
13.1.1 LUT 74:s principiella syn på organisationsfrågorna . 367
13.1.2 Institutioner 368
13.1.3 Linjenämnder och linjer 370
13.1.4 Sektorsorgan 373
13.1.5 Praktikorganisation 375
13.1.5.1 Inledning 375
13.1.5.2 Praktikskolor m. m. 376
13.1.6 Sammanfattande förslag 376
13.2 Fortbildningens yttre organisation 377
13.2.1 Allmän bakgrund 377
13.2.2 Uppgifter för en statlig stödorganisation 378
13.2.2.1 Statligt stöd vid lokal verksamhetsutveckling 378
13.2.2.2 Statligt stöd vid genomförande av fortbildning 379
13.2.3 Former för en statlig stödorganisation 384
13.2.3.1 Den centrala ledningen 384

13.2.3.2 Den regionala fortbildningsorganisationen – tre huvudalternativ 384
13.2.4 Den kommunala fortbildningsorganisationen . . . 388

14 *Tjänster och behörighetsvillkor* 391
14.1 Grundskolan 391
14.1.1 Bakgrund 391
14.1.2 Överväganden och förslag 392
14.2 Gymnasieskolan 395
14.3 Lärarutbildningen 396

15 *Dimensionering och lokalisering* 397
15.1 Skolöverstyrelsens beräkning av examinationsbehovet . . . 397
15.2 LUT 74:s expertberäkningar 398
15.3 Principiella synpunkter på utbildningens dimensionering och lokalisering 402
15.4 Dimensionering och lokalisering av olika lärarutbildningar . 405
15.4.1 Grundskollärarutbildning 405
15.4.2 Ämneslärarutbildning 410
15.5 Sammanfattning 412

16 *Utbildning av lärare för folkhögskola och folkbildning m. m.* 415
16.1 Bakgrund 415
16.2 Avgränsning av utredningens uppdrag 416
16.3 Yttre organisation 416
16.4 Mål, innehåll, arbetssätt m. m. 417
16.5 Tillträdeskrav och antagningssystem 418
16.6 Den dubbla behörigheten 421
16.7 Dimensionering 421
16.8 Lektorernas tjänstgöringsförhållanden 422
16.9 Fortbildning 422
16.10 Forskningsanknytning 423
16.11 Sammanfattande förslag 424

17 *Genomförande av utredningens förslag* 427
17.1 Allmänt 427
17.2 Grundutbildning 427
17.3 Inskolning 428
17.4 Påbyggnadsutbildningar 429
17.5 Fortbildning samt åtgärder för redan utbildade lärare . . . 429
17.6 Övriga åtgärder 431
17.7 Fortsatt reformering av lärarutbildningen 431

18 *Kostnadsberäkningar och prioritering* 433
18.1 Kostnadsberäkningar 433
18.1.1 Allmänna synpunkter 433
18.1.2 Utbildning av lärare för grundskolan 434
18.1.3 Utbildning av lärare i s. k. allmänna ämnen 435
18.1.4 Utbildning av lärare i praktiskt-estetiska ämnen . . 435

18.1.5 Utbildning av lärare i yrkesinriktade ämnen 436
18.1.6 Specialpedagogisk utbildning 436
18.1.7 Utbildning för att främja samverkan mellan förskola och grundskola 437
18.1.8 Inskolning på arbetsplatsen 437
18.1.9 Utbildning av handledare inom inbyggd utbildning . 437
18.1.10 Information 437
18.1.11 Sammanfattning 437
18.2 Prioriteringar 438
18.2.1 Grundläggande lärarutbildning 438
18.2.2 Fortbildning 439
18.2.3 Sammanfattning och slutkommentarer 440

Reservationer och särskilda yttranden 441

Bilaga 1 LUT 74:s direktiv och tilläggsdirektiv 471
Bilaga 2 Förteckning över LUT 74:s ledamöter, experter och sekretariat 481
Bilaga 3 Förteckning över av LUT 74 avlämnade remissyttranden och till LUT 74 inkomna skrivelser 485
Bilaga 4 Utkast till mål och riktlinjer för lärarutbildning 491

Tabellförteckning

Tabell 5.1 Kvinnliga lärares och skolledares procentuella andel av antalet lärare/skolledare i tjänst 1976 107
Tabell 5.2 Fördelning av poäng på ämnesstudier och praktisk-pedagogiska studier 137
Tabell 6.1 Stadieövergripande tjänstgöring, vårterminen 1976 . 140
Tabell 6.2 Vissa tjänstgörande lärare i gymnasieskolan: antal ämnen som ingår i tjänsten (vårterminen 1975) 153
Tabell 6.3 Fördelning av behöriga sökande höstterminen 1977 till vissa högskoleutbildningar inom grundskolans kompetensområde 165
Tabell 6.4 De ämnesteoretiska studiernas längd (poäng) . . . 173
Tabell 6.5 Barnavårds- och hushållslärarlinjens (ettämnesutbildning) huvudkomponenter 177
Tabell 7.1 Allmänna utbildningslinjer för ämneslärarutbildningar 243
Tabell 10.1 Specialpedagogisk utbildning: tillträdeskrav, grenar, tidsomfång, dimensionering och huvudsakliga avnämarområden 282
Tabell 12.1 Schablonfördelning av utbildningsplatserna på specialiseringsalternativ i grundskollärarutbildningen 347
Tabell 12.2 Normalvägar till grundskollärarutbildning 358
Tabell 15.1 Skolöverstyrelsens beräkningar av behovet av utbildade från vissa lärarutbildningslinjer budgetåren 1979/80–1983/84 och 1979/80–1988/89 397
Tabell 15.2 Beräknat årligt intagningsbehov enligt olika alternativ för befolkningsutveckling 401
Tabell 15.3 Utbildningsplatsernas fördelning på tolv orter vid terminsvis intagning. Ett räkneexempel 407
Tabell 17.1 Övergång till reformerad lärarutbildning 428
Tabell 18.1 Nuvarande och skattade kostnader för vissa lärarutbildningar 438

Förkortningar

AMS	Arbetsmarknadsstyrelsen
AU	Arbetsmarknadsutskottet
BU	Barnstugeutredningen
Ds In	Departementsserien, inrikesdepartementet
Ds U	Departementsserien, utbildningsdepartementet
FoD–	Försöks- och demonstrations-
FoU	Forsknings- och utvecklingsarbete
H 75	Centrala organisationskommittén för högskolereformen
KK	Kompetenskommittén
KU	Kompetensutredningen
Lgr 69	1969 års läroplan för grundskolan
Lgy 70	1970 års läroplan för gymnasieskolan
LO	Landsorganisationen i Sverige
LUK	Lärarutbildningskommittén
LUS	1960 års lärarutbildningssakkunniga
LUT 74	1974 års lärarutbildningsutredning
OMUS	Organisationskommittén för högre musikutbildning
prop.	Proposition
pryo	Praktisk yrkesorientering
PU	Pedagogikutredningen
rskr	Riksdagens skrivelse
SACO/SR	Centralorganisationen SACO/SR
SCB	Statistiska centralbyrån
SFS	Svensk författningssamling
SIA	Utredningen om skolans inre arbete
SMIOF	Skolöverstyrelsens arbetsgrupp för utredning av mål, innehåll och organisation av fortbildningen
SOU	Statens offentliga utredningar
SSK	Utredningen om skolan, staten och kommunerna
syo	Studie- och yrkesorientering
SÖ	Skolöverstyrelsen
TCO	Tjänstemännens Centralorganisation
UbU	Utbildningsutskottet
UHÄ	Universitets- och högskoleämbetet
U 68	1968 års utbildningsutredning
YB	Yrkesutbildningsutredningen
YTH	Yrkesteknisk högskoleutbildning
åk	Årskurs

För vissa linjer och grenar i gymnasieskolan används i betänkandet följande förkortningar:

Linjer		*Grenar*	
E	Treårig ekonomisk linje	Esp	Ekonomisk-språklig
		Ka	Kameral
		Di	Distributiv
		Ad	Administrativ
Ek	Tvåårig ekonomisk linje		
H	Treårig humanistisk linje		
Ko	Tvåårig konsumtionslinje	Koh	Konsumtion med hemvårdsinriktning
N	Treårig naturvetenskaplig linje		
S	Treårig samhällsvetenskaplig linje		
So	Tvåårig social linje		
T	Fyraårig teknisk linje		
Te	Tvåårig teknisk linje	Te Ke	Kemiteknisk

Vid beskrivningen av lärarutbildningen används i betänkandet bl. a. följande förkortningar för utbildningsdelar och ämnen:

PPO	Praktisk-pedagogisk orientering
PMP	Inslag av pedagogik, metodik och praktik i ämnesstudierna
APP	Avslutande praktisk-pedagogisk utbildning
Eng+Ty/Fr	Engelska och Tyska/Franska
Gy	Gymnastik
Hk	Hemkunskap
MkNO	Miljökunskap med naturorienterande inriktning
MkSO	Miljökunskap med samhällsorienterande inriktning
Mu	Musik
NO	Naturorienterande ämnen
PE	Praktiskt-estetiska ämnen
Slt	Textilslöjd
Sltm	Trä- och metallslöjd
SO	Samhällsorienterande ämnen

1 Utredningens arbete

1.1 Direktiv och övrigt underlag

Inriktningen av arbetet i 1974 års lärarutbildningsutredning (LUT 74) har bestämts av de direktiv som regeringen givit.

Enligt sina ursprungliga direktiv, fastställda den 31 maj 1974, skulle utredningen i första hand behandla utbildningen av klasslärare för grundskolans lågstadium och mellanstadium samt utbildningen av lärare i tidigare s. k. läroämnen för grundskolans högstadium, gymnasieskolan och vuxenutbildningen. Utredningen skulle dock inbegripa även andra lärarutbildningar i sina allmänna överväganden.

I en skrivelse till regeringen den 24 april 1975 anhöll LUT 74 att mer detaljerat få utreda lärarutbildningens stadieinriktning.

Den 20 november 1975 fick utredningen tilläggsdirektiv att dels närmare utreda frågan om en förändring av nuvarande stadieinriktning inom lärarutbildningen, dels pröva möjligheterna att införa obligatorisk arbetslivserfarenhet som ett led i all lärarutbildning. Vidare skulle LUT 74 närmare utreda de utbildningar som tidigare utretts av lärarutbildningskommittén.

Den 3 mars 1977 fick utredningen tilläggsdirektiv att skyndsamt och med förtur utreda frågan om betygsättning i den nuvarande lärarutbildningen och meritvärdering vid tillsättning av tjänst i skolväsendet.

De ursprungliga utredningsdirektiven och de ovan nämnda tilläggsdirektiven återges i bilaga 1.

Vidare har regeringen genom beslut den 30 december 1976 till LUT 74 överlämnat en inom utbildningsdepartementet upprättad promemoria angående behörighet, urval och antagning till högskoleutbildning på kulturområdet, bl. a. utbildning av lärare i musik, teckning och slöjd. Promemorian gav riktlinjer för universitets- och högskoleämbetets (UHÄ) prövning av dessa frågor. Riktlinjerna skulle också beaktas av LUT 74.

Den 20 april 1978 erhöll samtliga kommittéer och särskilda utredare tilläggsdirektiv angående finansiering av reformer.

Genom beslut den 18 maj 1978 överlämnades de delar av folkhögskoleutredningens slutbetänkande (SOU 1977:8) Folkhögskolan 2, som berör grundutbildning och fortbildning av lärare, tillsammans med därtill hörande remissvar, till LUT 74 för att tas i beaktande i det fortsatta utredningsarbetet.

Vidare har regeringen vid skilda tillfällen erinrat LUT 74 om vissa propositionsuttalanden som berört utredningens arbete.

LUT 74:s uppdrag, som redan enligt de ursprungliga utredningsdirektiven avsåg ett samlat grepp om lärarutbildningen, har genom de olika tilläggsdirektiven vidgats till att omfatta så gott som alla utbildningar av lärare för grundskolan, gymnasieskolan och vuxenutbildningen. Utredningen har även haft till uppgift att innefatta personalutbildningen för förskola och fritidsverksamhet i sina allmänna överväganden.

Under utredningsarbetets gång har utbildningsdepartementet till LUT 74 överlämnat åtskilliga framställningar och skrivelser från myndigheter, utbildningsanstalter, organisationer, föreningar och enskilda personer. Dessa framställningar och skrivelser förtecknas i bilaga 3. I denna upptas även framställningar och skrivelser som ställts direkt till LUT 74. Representanter för olika organisationer och föreningar har också vid besök hos utredningens sekretariat muntligt framfört synpunkter och önskemål, varigenom utredningsarbetet tillförts ytterligare underlag.

1.2 Utredningens verksamhet

Utredningens ledamöter, experter och sekretariat är förtecknade i bilaga 2. Såsom framgår av denna har utredningsledamöterna, med undantag av ordföranden, representerat politiska partier eller fackliga huvudorganisationer. Experterna har varit av två slag, dels sådana som regelbundet deltagit i ledamöternas sammanträden såsom representanter för personal- respektive studerandeförbund, dels sådana som knutits till sekretariatet för kortare eller längre tid för bearbetning av bestämda frågor. De senare experterna, av vilka vissa representerat olika fackliga organisationer, har i flera fall bildat arbetsgrupper under ledning av någon av utredningens sekreterare. Särskilda grupper har sålunda funnits på följande områden:

- Inledande praktisk-pedagogisk orientering såsom en gemensam del i all lärarutbildning
- Specialiseringsgrad och struktur i utbildningen av lärare för grundskolan
- Specialiseringsgrad och struktur i utbildningen av lärare för gymnasieskolan och vuxenutbildningen
- Den grundläggande lärarutbildningens innehåll
- Återkommande fortbildning

LUT 74 har i stor utsträckning kunnat bygga på tidigare utredningar, undersökningar och utvärderingar av skola och lärarutbildning. På några områden har utredningen funnit det angeläget att ta fram nytt material genom mer omfattande, systematiska undersökningar. Bland dessa kan nämnas följande:

- Inför höstterminen 1975 ombads samtliga lärarskolor att besvara vissa enkätfrågor och därmed delge utredningen sina erfarenheter av den hittillsvarande utbildningen och sina synpunkter på hur denna borde förändras.
- Under 1976 gjordes med hjälp av Statistiska centralbyråns (SCB) lärarregister och omfattande enkäter en kartläggning av tjänstefördelningen för

olika lärarkategorier, främst grundskolans. Under samma år genomfördes fältstudier inom ett antal kommuner avseende bl. a. läraromsättningen och kontinuiteten i kontakterna mellan lärare och elever på högstadiet. Vidare gjordes en undersökning av i vilken utsträckning mellanstadielärare undervisar på högstadiet i ämnen där de genomgått s. k. tillvalskurs.

- Genom enkäter och statistiska undersökningar under åren 1976 och 1977 har lärares och lärarkandidaters arbetslivserfarenhet kartlagts, liksom deras inställning till ett eventuellt krav på arbetslivserfarenhet för tillträde till lärarutbildning.
- Utredningens beräkningar av det framtida lärarutbildningsbehovet har inneburit omfattande bearbetningar av material som lämnats av SCB.
- Rekryteringen till klasslärarutbildning från olika linjer i gymnasieskolan och från andra utbildningsvägar har undersökts med hjälp av arkivmaterial på UHÄ:s antagningsenhet.

Vidare har LUT 74 medverkat till att ge visst ekonomiskt stöd för avrapportering av försöksverksamhet av särskilt intresse för utredningens arbete, nämligen dels försök med olika stödåtgärder för nyutbildade lärare, dels försök med fältcentrering och lagarbete inom lärarutbildningen.

Resultaten av de ovan nämnda undersökningarna och insatserna redovisas i vissa fall i särskilda rapporter (se avsnitt 1.3), i andra fall endast i samband med att respektive problemområde behandlas i föreliggande betänkande.

För att få en internationell belysning av vissa centrala utredningsfrågor har representanter för LUT 74 företagit studieresor till England, Jugoslavien, Danmark och Norge. Vidare har utredningens ordförande och/eller medlemmar av dess sekretariat medverkat eller deltagit i flera konferenser utomlands, bl. a. en konferens om lärarutbildning anordnad i Voksenkollen, Norge, 1975 av Nordiska ministerrådets sekretariat för nordiskt kulturellt samarbete, en konferens om lärarroll och lärarutbildning anordnad i Genève, Schweiz, 1975 av UNESCO, en konferens om lärarfortbildning anordnad i Florida, USA, 1977 av OECD samt en konferens om den framtida lärarrollen och lärarutbildningen anordnad i Wien, Österrike, 1978 av Internationella organisationen för utveckling av pedagogisk utvärdering (IAEE).

Utredningens sekretariat har anordnat flera mindre konferenser kring skilda problemområden med deltagande av företrädare för olika myndigheter, organisationer och föreningar, lärarutbildare, lärare, forskare m. fl.

Åtskilliga besök har gjorts vid lärarskolor inom Sverige, av utredningen som helhet och av enskilda ledamöter och utredningssekreterare, för att fortlöpande informera om utredningsarbetet, motta synpunkter och följa utvecklingen inom lärarutbildningen. Besök har i motsvarande syfte även gjorts vid skolor inom det allmänna skolväsendet.

LUT 74:s strävan att arbeta öppet och i dialog med dem som berörs av utredningens förslag har kommit till uttryck i en fortlöpande publicering av informationsskrifter och rapporter (se avsnitt 1.3) och i sekretariatets medverkan i konferenser och informationsmöten anordnade av bl. a. lärarskolor och lärare- och studerandeorganisationer. Många av de skrivelser som utredningen mottagit och som förtecknas i bilaga 3 innehåller synpunkter på den information som utredningen givit.

Samråd och underhandskontakter har i olika frågor tagits med berörda myndigheter och utredningar, bl. a. universitets- och högskoleämbetet, skolöverstyrelsen, arbetsmarknadsstyrelsen, barnstugeutredningen, utbildningsdepartementets arbetsgrupp för lärarhögskolefrågor, sekretariatet för framtidsstudier, utredningen om skolan, staten och kommunerna, folkhögskoleutredningen, forskarutbildningsutredningen, gymnasieutredningen, utredningen om vissa tjänsteorganisatoriska frågor inom högskolan och skolforskningskommittén.

1.3 Dokumenterade resultat av utredningsarbetet

LUT 74 har före publiceringen av föreliggande betänkande skriftligt redovisat vissa utredningsresultat samt synpunkter och förslag i vissa frågor, dels genom en skrivelse till regeringen och genom remissyttranden över andra utredningars förslag, dels genom publicering av informationsskrifter och rapporter.

I enlighet med de tilläggsdirektiv som gavs den 3 februari 1977 avlämnade LUT 74 sålunda den 22 juni 1977 förslag beträffande betygsättning i lärarutbildning och meritvärdering vid tillsättning av tjänst i skolväsendet.

De remissyttranden som LUT 74 avlämnat förtecknas i bilaga 3.

Utredningens informationsskrifter är Lärarroll – lärarutbildning (1976) samt Lärarutbildningens specialiseringsgrad (1977). Den förstnämnda skriften spreds i 70 000 exemplar och var föremål för informell remissbehandling, medan den sistnämnda spreds i 6 000 exemplar.

Följande rapporter har utarbetats på uppdrag av LUT 74 och publicerats i departementsserien:

Askling, Berit: Stadieindelning och lärarnas specialiseringsgrad. En historisk, utvecklingspsykologisk och kunskapsteoretisk analys av lärarutbildningens specialiseringsgrad (Ds U 1977:1).

Svingby, Gunilla: Mål för lärarutbildning. Några principiella synpunkter (Ds U 1977:2).

Gran, Bertil: Lärarutbildning – svenska erfarenheter och internationella utvecklingslinjer (Ds U 1977:21).

Edholm, Edmund: Arbetslivserfarenhet som ett led i lärares yrkesförberedelse (Ds U 1978:2).

Wallgren, Åke: Utbildningsbehovet av lärare fram till år 2010 (Ds U 1978:10).

Vidare har institutionen i pedagogik vid lärarhögskolan i Linköping publicerat en forskningsrapport som initierats av LUT 74:

Eriksson, Karl Henrik: Lärarutbildning och personlighetsutveckling. Om lärarrollen i ett pluralistiskt samhälle. (Rapport nr 10 från KULT-Ä-projektet, mars 1977).

I de följande kapitlen av föreliggande betänkande kommer hänvisningar att göras till ovan nämnda rapporter.

2 Utredningens synsätt och förslag i sammanfattning

Dagens lärarutbildning – Kapitel 3

Den historiska återblicken och nulägesbeskrivningen i kapitel 3 bygger bl. a. på olika pedagogiska utvärderingar av det senare årtiondets lärarutbildning. Enligt mångas uppfattning har denna inte tillfredsställande förmått ge en helhetssyn på eleven och en beredskap att medvetet handla utifrån en sådan. Ett ökat utrymme för studier som inte bara är direkt yrkesförberedande utan också allmänt personlighetsutvecklande har även efterlysts, liksom ökade möjligheter för de studerande att i samverkan med lärarutbildare och andra företrädare för utbildningen öva inflytande på verksamhetens planering och genomförande. Bland övriga moment som i olika sammanhang betecknats som eftersatta kan nämnas frågor rörande skolans och lärarutbildningens mål, elevvård, skolsvårigheter samt lagarbetets syfte och teknik.

Vidare har utbildningens organisation, med dess mångfald av enheter och generellt höga komplikationsgrad, ansetts försvåra för de studerande att få en helhetsbild av sitt kommande yrke. Bristande samordning mellan utbildningens huvuddelar och kvardröjande, markerade gränslinjer mellan olika studerandekategorier och utbildningstyper har också anförts som förklaringar till den splittrade bilden.

Erfarenheter av de senaste årens reformer av den praktisk-pedagogiska utbildningen är i huvudsak positiva. Inte minst har den s. k. introduktionspraktiken och den samhällsinriktade praktiken rönt uppskattning. Praktikorganisationen med särskilda praktikskolor och (tidigare) speciella försöks- och demonstrationsskolor har däremot ofta setts som alltför institutionaliserande. Även om lärarutbildningen under senare år blivit mer fältcentrerad och öppen mot samhället har kravet på en bred arbetslivserfarenhet hos de studerande redan vid inträdet i utbildningen allt mer kommit att markeras.

Den graderade betygsättningen med honnörsbetyg i lärarskicklighet och spetsbetyg i pedagogik och ämnesteori har av många lärarutbildare och lärarkandidater kommit att uppfattas som ett hinder för en god utbildning, präglad av samverkan och samarbete. Betygsättningsuppgiften har därtill ofta råkat i konflikt med handledarfunktionen. Av svensk och internationell forskning på området framgår att någon pålitlig mätning av lärarlämpligheten inte är möjlig att åstadkomma. I det ligger också att lärarlämplighetsprov som instrument för urval till utbildningen inte har mycket att ge.

Av den internationella överblicken i kapitlet framgår att man i flera länder

ger läraren en bredare behörighet i fråga om årskurser och/eller ämnen än i Sverige. Danmark men även Norge samt England och Wales är här representativa exempel.

En tendens i många länder är att allt starkare understryka fortbildningens betydelse. Erfarenheter i såväl Sverige som utlandet talar för att fortbildningen mer än hittills bör ses som en integrerad del av det totala utbildningssystemet för lärare. I många sammanhang markeras även betydelsen av en väl avvägd inskolning på arbetsplatsen såsom ett led mellan grundutbildningen och fortbildningen. Senare års erfarenheter och utveckling ger också starkt stöd åt tanken på ett ökat inflytande från lärarnas sida ifråga om fortbildningens innehåll och struktur, liksom åt tanken på en starkare koppling mellan fortbildning och pedagogiskt utvecklingsarbete.

Lärarrollen och utbildningens mål – Kapitel 4

I kapitel 4 redovisar LUT 74 de allmänna utgångspunkterna för sitt arbete. Dessa berör såväl lärarrollen som lärarutbildningens allmänna mål.

Skolans utveckling innebär en förändring i riktning mot

- ett vidgat ansvarsområde: lärarens medansvar för elevens totala personlighetsutveckling ökar,
- en förändrad elevroll: lärarens roll blir mer stödjande och stimulerande än direkt kunskapsförmedlande,
- en förändrad inlärningsprocess: ökad betoning av utbildningsmoment som gör eleven skickad att själv söka kunskap, analysera, väga, fatta beslut, påverka och förändra,
- en öppnare skola: ökat samarbete över stadie- och ämnesgränser samt över elev- och personalgränser inom skolan; vidgade kontaktytor mot det egna samhället och mot andra länder.

Denna utveckling av skolan och lärarrollen förutsätter att grundutbildningen och fortbildningen av lärare kännetecknas av följande principer:

- fortgående utveckling av utbildningens mål, öppenhet mot nya uppgifter, förändringsberedskap,
- avsevärt inflytande för lokala organ och för de studerande över utbildningens innehåll och utformning,
- inriktning av utbildningen mot en helhetssyn på människan och hennes omvärld,
- bred inriktning på läraryrket, förtrogenhet med yrkeslivet i övrigt,
- betoning av kommunikationsämnena och av förmågan till samspel med såväl barn som vuxna,
- problemorientering, betoning av fältkontakt och lagarbete,
- vidgat utrymme för återkommande personalutbildning (fortbildning) som ett led i den enskilda skolans fortlöpande verksamhetsutveckling och som en möjlighet för den enskilde läraren att kontinuerligt komplettera sin allmänpedagogiska och ämnesmässiga utbildning.

Som en genomgående princip gäller därutöver att all lärarutbildning, såväl grundutbildning som fortbildning, skall främja deltagarnas allmänna personlighetsutveckling.

Det ligger i den demokratiska skolans natur att den aldrig kan vara fri från problem vare sig när det gäller målsättningen eller när det gäller förverkligandet av målen i det konkreta vardagsarbetet. Mot den bakgrunden blir det väsentligt att målen för skolan och lärararbetet inte framställs som lätt förverkligade, redan uppfyllda eller definitiva. Lärarutbildningen behöver alltså utformas så att den ger läraren beredskap att aktivt bearbeta frågor om hur man arbetar i skolan, hur man borde arbeta och hur förändringar kan genomföras.

I kapitel 4 redovisas vidare några grundläggande värderingar och antaganden, som varit vägledande för utredningens arbete och som bör prägla såväl skolan som lärarutbildningen.

En av dessa utgångspunkter har varit att människan inom sig har vilja och förmåga till självutveckling. Hon är aktiv och skapande om denna sida av hennes personlighet ges utrymme och stimulans. Kunskapsinhämtandet är en aktiv process, där varje nytt kunskapstillskott bearbetas av individen och medför att hon förstår sina tidigare kunskaper på ett nytt sätt.

En annan utgångspunkt har varit att människans utveckling måste ses i ett helhetsperspektiv. Hennes sociala och kunskapsmässiga utveckling är nära beroende av varandra och kan inte påverkas var för sig. Varje tillskott av kunskap, varje inlärningssituation påverkar hela personligheten. Därmed kan skolan inte heller begränsa sitt ansvar till att gälla endast *en* utvecklingsaspekt på eleven.

Den grundläggande lärarutbildningens struktur: grundskolan – Kapitel 5

Frågan om lärarutbildningens specialiseringsgrad är en fråga om lärarens årskursvidd, ämnesvidd och funktionsvidd: Vilket intervall av årskurser bör läraren undervisa inom? Hur många ämnen skall läraren kunna undervisa i? Hur många funktioner – inom skolans totala uppgiftsområde – skall lärarens verksamhet innefatta?

Helhetsaspekten på elevens utveckling och det vidgade ansvar för denna utveckling, som framgent måste kännetecknа skolans arbete, reser krav på att läraren ges förutsättningar att se en enskild situation eller elev i ett vidare samhälleligt, socialt och pedagogiskt sammanhang och att medvetet handla utifrån insikten om detta sammanhang.

För att helhetssynen skall kunna tillämpas i skolans arbete måste lärare och elever ges möjligheter att lära känna varandra och utveckla ett ömsesidigt förtroende. Utvecklingspsykologiska rön och synsätt är här av intresse. Skoltiden omsluter många skeden men kan dock inte ses som en period innefattande klart avskiljbara stadier och markerade övergångar. En ny fas i elevens utveckling inträder inte plötsligt, ej heller samtidigt för alla elever i en given åldersgrupp. Därtill kommer att olika egenskaper hos en och samma elev kan utvecklas i olika takt. Att fånga in allt detta i en enhetlig, dynamisk bild av eleven, undervisningsgruppen och klassen förutsätter en överblick över mognadsförloppen och en varaktighet i kontakterna mellan lärare och elever som går utöver gränserna för dagens relativt korta stadieintervall. Lärarutbildningen bör därför inriktas mot ett bredare årskursomfång än i dag.

Risken för bristande kontinuitet och snäva kontaktytor kan bli speciellt stor på högstadiet. Utredningens kartläggningar av det sociala kontaktnätet i årskurs 7–9 ger stöd för sådana farhågor. Mångfalden av lärare kring eleven och av elever kring läraren utgör en ogynnsam betingelse för socialt samspel och leder ofta till otrygghet, oro och konflikter. Som den kognitiva psykologin påvisat, försvåras därmed också elevernas inlärning, eftersom kunskapsutveckling i hög grad är en social process. Lärarsplittringen leder till problem inte bara inom skolan utan äventyrar också skolans möjligheter till mer bestående personliga kontakter med hemmen och med samhällsinstitutioner utanför skolan.

LUT 74:s fältstudier belyser några av de åtgärder som skolan redan i dag prövar för att minska mångfalden av lärare kring eleven och av elever kring läraren på högstadiet. Ca 70 procent av lärarna i s. k. läroämnen har tvåämnestjänst och ca 25 procent har tjänst avseende minst tre ämnen; ca 60 procent har ämnesteoretisk utbildning som omfattar två ämnen och ca 40 procent har utbildning i tre eller ibland flera ämnen. Många av lärarna överskrider emellertid i sin faktiska tjänstgöring ramen för sin tjänst eller ramen för sin ämneskompetens: nästan 45 procent undervisar utöver ramen för den förra, drygt 35 procent utöver ramen för den senare. Förhållandet kan ses som ett uttryck för skolans behov av ämnesmässigt bredare lärare än vad dagens ämneslärarutbildning ger.

En breddning av lärarens ämnesomfång skulle också minska det antal arbetslag som läraren har att ingå i och skulle därigenom underlätta denna samverkansform. Den starka specialisering som i dag karaktäriserar högstadiets lärare medför nämligen att antalet lag som läraren har att arbeta inom ofta är betungande stort. En större ämnesbredd skulle också undanröja många av de svårigheter som f. n. finns för s. k. samlad undervisning inom vidgade arbets- och problemområden och skulle öka möjligheterna att anknyta undervisningen till elevens egna erfarenhetsvärld.

Det enlärarsystem som i dag i stor utsträckning råder på låg- och mellanstadiet erbjuder många fördelar. Samtidigt finns nackdelar. Kravet på lärarna att svara för undervisningen i praktiskt taget samtliga ämnen ger föga utrymme för intressevald specialisering och ämnesfördjupning i deras grundläggande utbildning. Elevernas vuxenkontakter i skolan blir få. För det snabbt växande antalet barn som har ett eller flera års erfarenheter från förskola bakom sig blir vuxenkontakterna långt färre än tidigare. En något starkare ämnesspecialisering hos lärarna i de lägre årskurserna skulle göra det möjligt för dem att på några ämnesområden fördjupa sina kunskaper mer än nu kan ske och skulle göra det möjligt att försiktigt pröva ett tvålärarsystem i de lägre årskurserna. Fortfarande förutsätts dock *en* lärare svara för merparten av de yngre elevernas undervisning.

Samhällets strävan mot ökad jämställdhet ger ytterligare argument för en lärarutbildning med bredare inriktning. LUT 74 ser därvid begreppet jämställdhet under tre aspekter, nämligen jämställdhet mellan kön, mellan regioner och mellan olika elevgrupper. En avveckling av den nuvarande snäva årskursspecialiseringen, som återspeglas i skillnader i utbildningstid och tjänstgöringsvillkor för skilda lärarkategorier, torde leda till en jämnare fördelning av manliga och kvinnliga lärare på stadier. En större ämnesbredd hos lärarna på högstadiet skulle göra det lättare att bibehålla eller inrätta

skolor på orter med få elever och begränsat tjänsteunderlag. Och för elever vars språkliga utveckling missgynnats av olika miljöförhållanden är det av vikt att kontakten med lärarna breddas och blir mer bestående än vad som i dag ofta är fallet.

Det är naturligt att en mindre snävt specialiserande lärarutbildning motsvaras inom skolan av en mer flexibel lärarresurs och en bredare behörighet för tjänst. Skolans tjänstestruktur är nära förknippad med dess stadieindelning. Tanken på en bredare behörighet drar undan den grundval för stadiebegreppet som indelning i låg-, mellan- och högstadielärare kan sägas utgöra. I dag vilar stadiebegreppet därutöver på läroplanens uppbyggnad med lokalisering av ämnen och/eller huvudmoment till bestämda stadier eller bestämda årskurser inom stadiet, samt på förhållandet att skolanläggningarna fysiskt är utformade som låg-, mellan- och/eller högstadieskolor. Läroplansutvecklingen innebär emellertid att antalet strikt stadie- eller årskurslokaliserade ämnen/moment minskar. Vidare har lämpligheten av skolanläggningar med enbart högstadieklasser allt mer ifrågasatts. Någon anledning att se det traditionella stadiebegreppet som ett avgörande hinder för tanken på en bredare behörighet finns följaktligen inte.

För den tanken talar också de erfarenheter som gjorts vid försök till långsiktiga prognoser rörande tillgång och efterfrågan på lärararbetsmarknaden. Möjligheterna att här på längre sikt skapa bestående balans har visat sig vara små, bl. a. på grund av födelsetalens växlingar. En bristfällig prognos återverkar i dag på lärarutbildningen och skolan med tre års fasförskjutning: först drabbas lågstadielärarutbildningen och skolans försörjning med sådana lärare, därefter mellanstadielärarutbildningen etc. En mer flexibel lärarresurs eliminerar inte problemen men kan mildra deras verkningar. Ytterligare skäl för en förändring mot ökad flexibilitet och bredare behörighet kan hämtas från de senare årens arbetsrättsliga reformer på skolområdet.

Specialiseringsgraden är, som tidigare nämnts, en fråga inte bara om årskursvidd och ämnesvidd utan även om funktionsvidd. LUT 74 finner det angeläget att man vid sidan av läraruppgifter avseende elevernas kunskaps- och färdighetsutveckling även starkt betonar läraruppgifter inriktade på elevernas sociala och emotionella utveckling samt det nära sambandet mellan alla dessa uppgiftsområden. Av central betydelse är också funktionerna att samverka med andra lärare, föräldrar etc. och att fortlöpande utveckla det egna yrkeskunnandet och den egna skolans arbete. Den praktisk-pedagogiska utbildningen bör således ge förtrogenhet med ett mycket brett funktionsområde som till stor del är gemensamt för alla lärare. Lärarutbildningen bör därför också i avsevärd omfattning vara gemensam för samtliga studerande, oavsett val av ämnesmässig fördjupning och årskursspecialisering.

Den praktisk-pedagogiska utbildningen bör redan i en första gemensam del ge de studerande en allsidig inblick i krav och villkor som är kännetecknande för olika läraryrken och olika former av arbete med barn och ungdom. Därmed bereds de studerande möjlighet till en tidig, realistisk prövning av de egna förutsättningarna. Utbildningens yrkesinriktning bör säkerställas också genom fortlöpande inslag av pedagogik, metodik och praktik i de mer eller mindre specialiserande ämnesteoretiska studierna samt genom en avslutande praktisk-pedagogisk kurs, där studerande med olika specialisering återsamlas för gemensam bearbetning av vunna erfarenheter.

Det förhållandet att mer förenar än skiljer i fråga om olika lärarkategoriers yrkesfunktioner har också konsekvenser för ämnesstudiernas utformning. De kommunikationsinriktade basfärdigheter som ämnet svenska men också ämnet matematik och fler praktiskt-estetiska ämnen har huvudansvaret för bör fortlöpande främjas i all verksamhet i skolan. LUT 74 konstaterar att samtliga lärare här har betydande ansvar och uppgifter, utan att därmed gränserna mellan färdighetsämnenas egentliga företrädare och de lärare som mer svarar för stödjande kommunikationsträning behöver bli diffusa. Mot den bakgrunden är ett för alla studerande gemensamt kommunikationsinriktat basblock naturligt såsom ett första led i ämnesutbildningen. Inom blocket bör även erbjudas alternativa fördjupningskurser inom svenska och matematik i dessa ämnesbeteckningars mer traditionella bemärkelse.

Efter basblocket bör den studerande specialisera sig på alternativa ämnesområden. Vid grupperingen av ämnen till olika specialiseringsalternativ måste hänsyn tas till ämnenas naturliga samhörighet och till de reformbehov som tidigare diskuterats. Mot den bakgrunden, kompletterad med ingående fältstudier av tjänstefördelning och schemaläggning på högstadiet, har utredningen stannat inför en gruppering av de s. k. läroämnena i tre alternativa kategorier, nämligen samhällsorienterande ämnen och naturorienterande ämnen (båda med ekologi som ingående del) samt främmande språk. Till dessa kommer en fjärde kategori, nämligen praktiskt-estetiska ämnen (trä- och metallslöjd, textilslöjd, hemkunskap, musik, gymnastik och teckning/bild) samt en femte kategori benämnd övrig specialisering. Det fjärde alternativet motiveras främst av behovet av att i synnerhet i de lägre årskurserna stärka vissa av de praktiskt-estetiska ämnenas ställning. Den femte kategorin, inom vilken utredningen endast preciserat delalternativen hemspråk samt fria och frivilliga aktiviteter, ger möjlighet att fånga upp nya lärarutbildningsbehov inom totalramen för en mer sammanhållen utbildning av lärare.

Förutom ämnesspecialiseringen ger utredningens modell även möjlighet till viss årskursspecialisering. Detta kommer i första hand till uttryck i att specialiseringen i samhällsorienterande ämnen respektive naturorienterande ämnen kan inriktas mot undervisning i företrädesvis lägre eller företrädesvis högre årskurser.

Uttrycket företrädesvis är i sammanhanget ett nyckelord. Det rör sig här om alternativa tyngdpunktsförskjutningar i studierna som emellertid inte innebär att ämenskompetensen avsnävas till enbart några av grundskolans årskurser. Detta och andra kännetecken hos modellen, främst förhållandet att basblockets fördjupningsalternativ svenska eller matematik förbereder för undervisning i hela grundskolan, ger ett omlottlärarsystem inom vilket en lärare med stegvis minskning eller ökning av antalet undervisningsämnen kan följa sin klass genom flertalet eller samtliga årskurser.

För studerande med inriktning mot undervisning i företrädesvis lägre årskurser åtföljs de samhällsorienterande respektive naturorienterande studierna av kortare kurser i engelska och vissa praktiskt-estetiska ämnen. Därigenom kan klasslärarsystemet i avsevärd omfattning bibehållas för de yngre elevernas del och drastiska ökningar av antalet lärare undvikas för de något äldre elevernas del.

Vid sina överväganden om utbildningens tidslängd har LUT 74 fäst stor

vikt vid de skäl som talar för att lärarutbildningen utformas såsom en återkommande utbildning. Det innebär dels att grundutbildningens omfattning bör avpassas så, att olika slag av fortbildning kan ges avsevärt utrymme, dels att en mindre del av grundutbildningen bör ges såsom en komplettering efter några års lärartjänst, varvid innehållet kan direkt svara mot de utbildningsbehov som läraren upplevt under den första yrkesutövningen. LUT 74 föreslår sålunda att grundskollärarutbildningen skall omfatta totalt 160 poäng, varav 140 poäng utgör behörighetsgivande utbildning och 20 poäng avser kompletterande grundutbildning som läraren kan utnyttja för ämnesteoretiska och/eller praktisk-pedagogiska studier efter 2–8 års verksamhet i yrket.

Utbildningen föreslås bestå av följande huvuddelar:

- Ett inledande praktisk-pedagogiskt orienteringsblock; 20 poäng.
- Ett kommunikationsinriktat basblock bestående av en för alla studerande gemensam del och alternativa fördjupningsstudier i svenska och matematik; totalt 40 poäng, varav 20–25 poäng i den gemensamma delen och 20–15 poäng i fördjupningsdelen.
- En specialiseringsdel omfattande fem huvudalternativ för ämnesspecialisering av vilka vissa kan riktas mot undervisning i företrädesvis lägre eller företrädesvis högre årskurser; 60 poäng.
- En avslutande praktisk-pedagogisk del; 20 poäng.
- En kompletterande del avseende ämnesteoretiska och/eller praktisk-pedagogiska studier, disponibel efter 2–8 års yrkesverksamhet; 20 poäng.

Basblocket och specialiseringsdelen har inslag av pedagogik, metodik och praktik omfattande 10–20 procent av den totala tiden för basblocks- och specialiseringsstudierna.

En mer detaljerad, grafisk beskrivning av LUT 74:s utbildningsmodell finns på s. 138.

Den grundläggande utbildningens struktur: gymnasieskolan och vuxenutbildningen – Kapitel 6

LUT 74:s modell för utbildning av lärare för grundskolan innebär att den skarpa gräns som dagens klasslärarutbildning och ämneslärarutbildning drar mellan årskurserna 6 och 7 i grundskolan löses upp: lärarutbildningen kommer att klarare spegla indelningen i grundskola och gymnasieskola och den fortlöpande utvecklingen av dessa skolformer som leder sitt ursprung tillbaka till 1950-talets reformverksamhet. Därmed försvinner den dubbla behörighet för tjänst på såväl högstadiet som gymnasiestadiet som bl. a. dagens utbildning av lärare i s. k. läroämnen/allmänna ämnen kan ge. Hur allvarlig är den förlusten? Utredningen har granskat frågan från skilda utgångspunkter (de två stadiernas karaktär av obligatorisk respektive frivillig skola, deras syften och elevgrupper, deras ämnen och arbetsformer) och även kartlagt i vilken utsträckning den dubbla behörigheten faktiskt utnyttjas i form av stadieövergripande tjänstgöring. Denna analys ger starka skäl för utredningens förslag. Den s. k. dubbla behörigheten utnyttjas i mycket liten omfattning för stadieövergripande tjänstgöring. Det är viktigare att utbild-

ningen av lärare i allmänna ämnen överbryggar gränsen mellan gymnasieskolan och vuxenutbildningen än att den ger behörighet för tjänst även i grundskolan. Detta får inte hindra att gymnasieskolans lärare ges möjlighet att fyllnadstjänstgöra i grundskolan och att grundskolans och gymnasieskolans lärare under sin utbildning ges goda kunskaper om den angränsande skolformens arbetssätt, elevsituation m. m.

Gymnasieskolan och angränsande sektorer av vuxenutbildning (komvux och AMU) efterfrågar lärare och reser krav på lärarutbildning av skiftande art. Direktiven till LUT 74 lyfter fram utbildningarna av lärare i s. k. allmänna ämnen, i praktiskt-estetiska ämnen, i yrkesinriktade ämnen och vårdämnen samt i jordbruk, skogsbruk och trädgårdsskötsel. För samtliga utbildningar skall frågor om allmänna mål, struktur och inbördes samordning uppmärksammas, medan uppdraget att överväga frågor om innehåll och inre organisation endast gäller de två förstnämnda.

Gränsen mellan gymnasial utbildning och vuxenutbildning liksom mellan studieförberedande och yrkesförberedande studievägar torde bli mindre markerad i framtiden än den f. n. är. Gymnasieskolans ämnesuppsättning, ämnesstruktur och timplaner kan komma att förändras i snabbare takt än nu. Gamla ämnen kan försvinna, delvis ersättas av nya eller sammanföras till block. Utbildningen kan komma att präglas av bl. a. kontinuerlig intagning, deltidsstudier och etappavgång. Demokrati- och arbetsmiljöfrågor kan få ökad tyngd i undervisningen.

Den framtida gymnasieskolan torde bli mer variationsrik vad gäller bl. a. studievägar och elevsammansättning och följaktligen även vad gäller krav och förväntningar på personal. Ett villkor för att den utvecklingen skall kunna förenas med senare årtiondens starka strävan mot en samordnad gymnasieskola är att olika personalgrupper har en gemensam syn på skolans övergripande mål och en vilja till samverkan.

Den praktisk-pedagogiska utbildningen har här en betydelsefull funktion. Utredningen föreslår att den i princip utformas med samma huvuddelar som motsvarande utbildning för grundskolans lärare och att den, så långt möjligt, blir gemensam för olika lärarutbildningslinjer. Det inledande praktisk-pedagogiska orienteringsblocket bör sålunda kunna vara en huvudsakligen gemensam utbildningsdel. Detta block samt inslagen av pedagogik-metodik och praktik i ämnesstudierna jämte den avslutande praktisk-pedagogiska utbildningen bör tillsammans omfatta 40 poäng.

Utgångspunkterna för utredningens överväganden rörande ämnesdjup och ämnesbredd hos gymnasieskolans lärare har varit frågor om elevomsorg, stoffintegration, flexibilitet i resursanvändning samt olika ämnens jämbördighet och det därav betingade behovet att överbrygga traditionella gränser mellan ämnesgrupper. Frågan om ämnesdjupet hos läraren sammanhänger bl. a. med frågan om vissa lärare inom skolans arbetslag skall ha forskarutbildning. LUT 74 föreslår att forskarutbildning och lektorstjänst skall finnas inte bara inom de s. k. allmänna ämnena utan även inom praktiskt-estetiska ämnen och yrkesinriktade ämnen. Vad gäller ämnesbredden diskuterar LUT 74 möjligheten av kombinationer över de traditionella gränserna mellan s. k. allmänna ämnen, praktiskt-estetiska ämnen och yrkesinriktade ämnen.

LUT 74 anser att tre utbildningsvägar skall finnas till tjänst som lärare i s. k. *allmänna ämnen,* nämligen en direkt väg för studerande med relativt tidig

inriktning på läraryrket, en indirekt väg för studerande med relativt sen inriktning på läraryrket och en vidareutbildningsväg för grundskolans lärare.

LUT 74 föreslår att den direkta vägens ämnesteoretiska del omfattar 140 poäng, vilket jämfört med dagens ämneslärarutbildning innebär en ökning med 20 poäng. Skäl för resursökningen är bl. a. de ökade krav på ämneskunnande som gymnasieskolans vidgade kontaktytor mot vuxenutbildning ställer samt de behov av såväl fördjupning som breddning av de ämnesteoretiska studierna som i olika sammanhang understrukits av företrädare för ämnena svenska, främmande språk, biologi, naturkunskap m. fl. Tidsresursen bör i princip disponeras enligt följande alternativ för två- och treämnesutbildning, nämligen 80+60 poäng, 80+40+20 poäng eller 60+40+40 poäng.

Den indirekta vägen inleds med ämnesstudier på annan utbildningslinje än primärt lärarinriktad (t. ex. fysikerlinje, kemistlinje, biologlinje), vartill kan komma ytterligare ämnesteoretiska studier i syfte att förstärka ett andra ämne i en tvåämneskombination. Efter ämnesutbildningen genomgås praktisk-pedagogisk utbildning om 40 poäng. Viss modifiering av LUT 74:s principmodell för de praktisk-pedagogiska studierna blir här nödvändig.

Vidareutbildningsvägen för grundskolans lärare avser behörighet för minst tvåämnestjänst. Tidigare studier inom de ämnesområden som vidareutbildningen rör förutsätts tillgodoräknas.

LUT 74 föreslår att de allmänna behörighetsvillkoren för högskoleutbildning införs för tillträde till lärarutbildning i *praktiskt-estetiska ämnen* (gymnastik-, slöjd-, textil-, hushålls-, barnavårds- och teckningslärarlinjerna).

LUT 74 föreslår vidare att ettämnesutbildningen i trä- och metallslöjd förändras så att den framgent även innefattar en ämnesteoretisk del om 80 poäng. Till utgångspunkterna för förslaget hör kravet på en behörighetsgivande normalväg genom gymnasieskolan för tillträde till utbildningen, önskvärdheten av en könsmässigt jämnare fördelning av lärare i ämnet samt behovet av en starkare inriktning mot läraryrket av de studier som nu helt bedrivs inom förutbildningens ram.

Den praktisk-pedagogiska delen av ettämnesutbildningen i gymnastik föreslås få samma omfattning som i övriga lärarutbildningar, dvs. 40 poäng, vilket innebär en ökning med 20 poäng.

Lärarutbildning i praktiskt-estetiska ämnen kommer att ges dels såsom ettämnesutbildning, dels inom tvåämnesutbildningens ram och dels inom specialiseringsdelen av den grundskollärarutbildning som LUT 74 föreslår. Utredningen har analyserat den inbördes utbytbarheten mellan dessa tre utbildningar. Förutsatt att utredningens förslag om behörighetsvillkor, samordning och tidsomfång förverkligas, kan utbytbarhet anses komma att råda i den bemärkelsen att fullgjord ettämnes- eller tvåämnesutbildning helt täcker motsvarande specialiseringsalternativ inom utbildningen av lärare för grundskolan. Utbytbarhet kan vidare förutsättas komma att råda i så måtto att detta specialiseringsalternativ jämte vissa kompletterande studier om 20 poäng bör ge behörighet för tjänst i gymnasieskolan i ämnet.

Likheten mellan de tre utbildningarna kommer att innebära avsevärda möjligheter till samordning och samläsning mellan dem. Därmed ökar

möjligheterna att förlägga lärarutbildning i praktiskt-estetiska ämnen till mer än ett fåtal orter.

Specialisering i praktiskt-estetiskt ämne inom grundskollärarutbildningen leder helt naturligt till tjänst enbart i grundskolan. Ettämnesutbildningen bör leda till tjänst såväl i grundskolan som i gymnasieskolan. För tvåämnesutbildningens del är avnämarområdet i första hand gymnasieskolan. Tjänstgöring för sådana lärare i grundskolan bör begränsas till att endast avse det praktiskt-estetiska ämnet. I annat fall äventyras den modell för lärares ämneskombinationer som utredningen föreslagit i syfte att begränsa antalet lärare per klass på högstadiet.

Barnavårdslärarlinjens framtida funktioner diskuteras bl. a. mot bakgrund av tänkbara förändringar av grundskolans läroplan och den minskade efterfrågan på barnavårdslärare som sådana förändringar skulle kunna medföra.

När det gäller *de yrkespedagogiska utbildningarna* konstaterar LUT 74 att industri- och hantverkslärarlinjen samt handels- och kontorslärarlinjen behöver ökade resurser, bl. a. i syfte att vidga utrymmet för målfrågor, arbetslivsorienterande moment, kommunikationsämnen såsom svenska och matematik samt specialpedagogiska frågor. Likaså behöver det yrkeskunnande som förutbildning och arbetslivserfarenhet gett i många fall breddas.

Utredningen förordar att utbildningarna i fråga förlängs med 40 poäng. Förslaget innebär att till den praktisk-pedagogiska utbildningen om 40 poäng läggs en ämnesteoretisk del av samma omfattning. Den ämnesteoretiska utbildningen bör utformas som projektstudier där det centrala är att utveckla yrkeskunnande (fackteori och arbetsteknik som en samordnad helhet) och kommunikationsfärdigheter. Genom detta resurstillskott blir det inom den praktisk-pedagogiska delen av utbildningen större utrymme bl. a. för specialpedagogiska frågor, för inriktning mot en bredare lärarroll och för samordning med andra lärarutbildningar.

Även utbildningen av lärare i jordbruk, skogsbruk och trädgårdsskötsel behöver ökade tidsresurser främst vad gäller dess huvudfunktion att ge praktisk-pedagogisk utbildning. Den ökning av utbildningstiden från 20 till 40 poäng som LUT 74 föreslår bör även användas för att ge de studerande bättre insikter och handlingsberedskap i frågor rörande gymnasieskolans övergripande mål samt i frågor av central betydelse inom arbetslivsorientering och specialpedagogik.

Utredningen tar även upp frågan om utbildning av handledare inom den s. k. inbyggda utbildningen på gymnasieskolans yrkesinriktade linjer. Denna bör utformas som en etapputbildning omfattande minst tre till fyra veckors grundutbildning, ca ett års praktisk verksamhet som handledare samt två till tre veckors återsamling för bearbetning av erfarenheter vunna under perioden av konkret handledararbete. Där så är möjligt bör samordning ske med övrig lärarutbildning. Utbildningen bör kunna tillgodoräknas som ett första steg i en eventuell fullständig lärarutbildning avseende yrkesinriktade ämnen.

Lärarutbildningens innehåll, verksamhets- och arbetsformer – Kapitel 7

Inledningsvis diskuteras i vilken utsträckning det är möjligt och önskvärt att samhället påverkar lärarutbildningens innehåll och dess verksamhets- och arbetsformer och hur detaljerade utredningens förslag i dessa frågor därför bör vara. Lärarutbildningen är ett medel med vars hjälp samhället kan påverka skolans utveckling i önskad riktning, något som talar för en viss samhällelig "styrning" av lärarutbildningen. Samtidigt har högskolereformen inneburit en decentralisering av beslut om den högre utbildningens innehåll och utformning. LUT 74 ansluter sig till denna decentraliseringsprincip och anpassar därför sina förslag till högskoleförordningen, som bl. a. ger föreskrifter om hur centrala utbildningsplaner av ramkaraktär skall utformas och om hur lokala organ inom dessa ramar skall utarbeta mer detaljerade lokala planer samt kursplaner. Dessa föreskrifter ger emellertid en förhållandevis bred marginal för bedömning av hur preciserade de centrala utbildningsplanerna bör vara. Enligt utredningens uppfattning bör man, framför allt när det gäller nya utbildningar som den föreslagna grundskollärarutbildningen, klargöra samhällets intentioner genom en förhållandevis preciserad skrivning inom ramen för högskoleförordningens föreskrifter.

De centrala utbildningsplanerna är emellertid bara ett av de medel som samhället kan använda för att påverka lärarutbildningens innehåll och utformning. Utvärderingssystem, resursfördelning, tjänsteorganisation, personalutbildning m. m. är andra möjliga styrinstrument. LUT 74 understryker vikten av att olika styrmedel används på ett sådant sätt att de samverkar med och stöder varandra och stimulerar ett lokalt ansvarstagande och utvecklingsarbete. Utvärdering bör användas med viss försiktighet såsom centralt styrmedel. Resursfördelningen bör i princip ha ramkaraktär. För att målen för lärarutbildningen skall uppnås är det av särskild vikt att tjänsteorganisationen utformas på ett adekvat sätt och att en utbildning av lärarutbildarna kommer till stånd.

De centralt fastställda utbildningsplanerna bör innehålla övergripande mål och riktlinjer för lärarutbildningen, fastställda av regeringen. I bilaga 3 presenteras ett utkast till ett sådant måldokument. Utbildningsplanernas föreskrifter om utbildningsinnehållet bör kunna vara mer eller mindre detaljerade beroende på vilken utbildningslinje det är fråga om. För den nya grundskollärarutbildningen bör föreskrifter ges om utbildningens uppdelning i block, om blockens omfattning i poäng samt om syftet med respektive block och om vilka ämnen som ingår i blocket. För andra lärarutbildningslinjer kan motsvarande föreskrifter vara mindre preciserade. Generellt gäller att uppdelningen i kurser, utarbetandet av kursplaner och den närmare utformningen av utbildningen skall ske lokalt inom utbildningsplanens ramar och med utgångspunkt i en analys av de övergripande mål som angivits för utbildningen. Linjenämnderna bör därvid ha en stark ställning gentemot ämnesinstitutionerna. Ett avsevärt utrymme bör lämnas åt studerande och lärare att i samråd bestämma om studieinnehållet och dess utformning.

Den nuvarande lärarutbildningen delas vanligen upp i fyra huvuddelar: ämnesstudier, pedagogik, metodik och praktik. På olika sätt har man under årens lopp försökt samordna dessa delar till en för de studerande meningsfull

helhet. För att främja dessa strävanden föreslår LUT 74 att pedagogik, metodik och praktik sammanförs till ett ämne, som får beteckningen praktisk pedagogik, och att lärarutbildningen sålunda skall bestå av två huvudkomponenter: ämnesutbildning och praktisk pedagogik.

Den praktisk-pedagogiska utbildningen bör ges ett vidgat innehåll. Till de områden som bör ägnas större uppmärksamhet än i dag hör: utbildningens sociologi, analys av skolans mål, förutsättningar och former för ett demokratiskt arbetssätt och för grupp- och projektarbete i skolan, utvecklingspsykologi och socialpedagogik, specialpedagogik, vuxenpedagogik, invandrarfrågor, internationell pedagogik, arbetslivsfrågor samt skoladministration.

Utbildningen i praktisk pedagogik föreslås omfatta i grundskollärarutbildningen ca 50 poäng och i övriga lärarutbildningar ca 40 poäng. Den praktiska pedagogiken innehåller dels teoristudier, dels praktik. Någon skarp gräns får inte dras mellan dessa delar, eftersom de bör ses som olika arbetsformer vid bearbetningen av samma problem. För resursberäkning är det dock lämpligt att göra en uppdelning. Utredningen räknar sålunda med att praktiken skall omfatta ca 30 poäng i utbildningen av grundskolans lärare och ca 25 poäng i övriga lärarutbildningar.

En mer eller mindre stark yrkesinriktning av ämnesstudierna bör finnas i all s. k. direkt lärarutbildning. Särskilt viktig är denna yrkesinriktning i utbildningen av grundskollärare. Yrkesinriktningen främjas bl. a. genom den form av varvning av ämnesstudier och praktisk pedagogik, som utredningen föreslagit.

I hög grad är utvecklandet av lämpliga verksamhets- och arbetsformer i lärarutbildningen en lokal fråga. Den har emellertid en avgörande betydelse för att målen för lärarutbildningen skall uppnås. Utredningen diskuterar därför följande principer som bör ligga till grund för lärarutbildningens verksamhets- och arbetsformer.

De studerande och deras lärare måste ha ett avsevärt *medinflytande*, såväl direkt som genom representanter i nämnder m. m., då beslut fattas om utbildningens innehåll och utformning. Utbildningen bör, som tidigare nämnts, vara *yrkesinriktad*. Detta kan ske bl. a. genom *problem- och behovsinriktning* av studierna. Därmed menas att studierna inriktas på de problem och utbildningsbehov som den studerande upplever då han eller hon skall fullgöra funktioner som lärare. Genom *fältcentrering* av utbildningen och genom en aktiv insats av lärarutbildarna bör de studerande göras medvetna om undervisningsproblemen och om de egna behoven av utbildning för att lösa dessa problem. Ytterst är det lärarutbildarna som ansvarar för att utbildningen får ett relevant innehåll och för att de som examineras som lärare kan uppfylla de förväntningar som samhället, eleverna och deras föräldrar ställer på en lärare.

Sådana arbetsformer måste utvecklas att de bidrar till de studerandes *personlighetsutveckling*. Lärarutbildningen måste därför präglas av *samarbete och lagarbete* såväl mellan de studerande som mellan dessa och deras lärare och handledare, vilka bildar ett utbildningslag som i princip bör följa en studerandegrupp under hela dess grundutbildning. Utbildningen måste emellertid också *individualiseras* och ge avsevärt utrymme för *självständigt studiearbete* enskilt och i grupp. För att utbildningens komponenter och ämnen skall *samordnas* eller *integreras* krävs att olika former av *projektstudier*

utformas.

Den koppling mellan värderingar och kunskap, som måste ske i en utbildning som syftar till personlighetsutveckling, och det ökade utrymme för behovsinriktade projektsstudier, som förordas, får inte hindra att lärarutbildningen byggs på *vetenskaplig grund.*

Kapitel 7 innehåller vidare beskrivningar av innehållet i de föreslagna lärarutbildningarna, avsedda som underlag för ett framtida utarbetande av utbildningsplaner.

I fråga om grundskollärarutbildningen ges för varje utbildningsled och block dels en koncis syftesbeskrivning, dels vissa principiella riktlinjer som bör beaktas då kursplaner utarbetas och genomförs. För det inledande praktisk-pedagogiska orienteringsblocket och för det kommunikationsinriktade basblocket ges dessutom mer detaljerade exempel på hur studierna kan läggas upp. Den kompletterande grundutbildning om 20 poäng, som utredningen föreslår, bör kunna genomgås av grundskolläraren tidigast efter två års och senast efter åtta års lärartjänstgöring. Att genomgå den kompletterande grundutbildningen förutsätts vara en rättighet men inte en skyldighet för läraren. Villkoren för och meritvärdet av studierna bör dock vara sådana att i stort sett alla lärare genomgår utbildningsledet. Syftet är att läraren därigenom ges tillfälle att med ledning av sina yrkeserfarenheter bredda eller fördjupa den studieinriktning som han eller hon valt i sin behörighetsgivande grundutbildning. Efter förslag av respektive högskolestyrelse bör UHÄ avgöra vilka kurser som på respektive ort skall räknas som kompletterande grundutbildning.

Beskrivningen av lärarutbildningarna för gymnasieskolan och vuxenutbildningen inleds med en översikt av de utbildningsvägar och utbildningslinjer som LUT 74 föreslår. Därefter läggs vissa principiella synpunkter på hur den föreslagna förlängningen av industri- och hantverkslärarlinjen, handels- och kontorslärarlinjen och slöjdlärarlinjen bör utnyttjas för ämnesstudier. Den praktisk-pedagogiska utbildningen föreslås i princip få samma utformning inom samtliga lärarutbildningar avseende gymnasieskolan och vuxenutbildningen.

Inskolning på arbetsplatsen – Kapitel 8

Enligt utredningens uppfattning bör den nyutbildade läraren få viss inskolning på arbetsplatsen utöver den introduktion som skall ges åt varje nyanställd befattningshavare. Inskolningen bör omfatta dels fortlöpande handledning och stöd i det dagliga arbetet, dels ett särskilt inskolningsprogram.

Den nyutbildade läraren bör ha tillgång till en kontaktlärare, som har speciellt ansvar för att den nya läraren får stöd i sitt arbete och bereds möjligheter att verka och auskultera inom andra delar av skolans verksamhet än vad som ligger i den aktuella tjänsten.

Den reguljära skoltjänstgöringen för nyutbildade lärare bör utformas så att i genomsnitt en halv dag per vecka under den första terminen kan friläggas för inskolningsaktiviteter.

Ett särskilt inskolningsprogram bör göras upp för varje nyutbildad lärare som anställs vid en skola. Programmet utformas i samråd mellan skolledning,

kontaktlärare och nyutbildad lärare.

Inskolningsverksamheten bör inte enbart utformas som en kontakt från skolan till de nya lärarna. Det är också väsentligt att dessa får möjlighet att tillföra skolan synsätt, idéer och rön från grundutbildningen.

Det övergripande ansvaret för inskolningen och ansvaret för eventuella särskilda kostnader för denna verksamhet föreslås åvila staten.

Deltagandet i inskolningsverksamheten skall i princip vara frivilligt.

Återkommande fortbildning – Kapitel 9

LUT 74 har haft till uppgift att föreslå principer för hur en återkommande fortbildning bör byggas upp för lärare som genomgått den grundutbildning utredningen föreslagit. Med utgångspunkt i dessa principer har LUT 74 också haft att föreslå ett fortbildningssystem för lärare med äldre grundutbildning. Den senare uppgiften är betydelsefull bl. a. med hänsyn till att genomsnittsåldern för de nu verksamma lärarna är låg och till att lärare med den nya grundutbildningen under lång tid därför kommer att vara i minoritet.

Utredningens grundinställning är att en väsentlig del av lärarens totala yrkesutbildning bör utgöras av fortbildning. Den urskiljer därvid tre olika typer av fortbildning: skolbestämd, individbestämd och samhällsbestämd fortbildning. Den skolbestämda fortbildningen skall vara en stimulans och ett stöd i den enskilda skolans fortlöpande arbete med utveckling av den egna verksamheten. Den individbestämda fortbildningen skall ge den enskilde individen tillfälle att under hela sin yrkesverksamma period regelbundet komplettera och fördjupa sin utbildning. Den samhällsbestämda fortbildningen svarar mot samhällets behov av en direktkanal genom vilken man kan nå kontakt med och påverka skolans utveckling.

LUT 74 föreslår att samhällets inflytande över fortbildningens inriktning och uppläggning i stor utsträckning blir indirekt. En specifik årlig tidsresurs bör därför anvisas för skolbestämd och individbestämd fortbildning och det närmare inflytandet över hur denna tidsresurs utnyttjas bör i största möjliga utsträckning utövas av befattningshavarna själva, kollektivt eller enskilt.

Som riktmärken för omfattningen av den fortbildning, som sker på tjänstetid, föreslår LUT 74 5 arbetsdagar/år för skolbestämd fortbildning och 10 arbetsdagar/år för individbestämd fortbildning. Den individbestämda fortbildningen föreslås kunna ackumuleras under en längre period.

För utformningen av en stödorganisation för fortbildnings- och utvecklingsarbete föreslås följande principer.

- Organisationen skall anpassas till kravet på ökad frihet och ökat ansvar för den enskilda skolan och den enskilda läraren att besluta om den egna fortbildningsverksamhetens innehåll och form.
- Organisationen skall svara mot fortbildningens generella uppgifter att utgöra ett led i och ett stöd för den enskilda skolans totala utveckling. Organisationsplaneringen måste utgå från att fortbildning och utvecklingsarbete skall ha såväl en intern (kommunal) som en extern (statlig) stödstruktur till sitt förfogande.
- Organisationen måste vara så utformad att de erfarenheter beträffande utbildningsbehov, som erhålles inom fortbildning och utvecklingsarbete,

kan återföras till den grundläggande utbildningen.

- Organisationen skall tillgodose behovet av en bättre samordning och ett mer systematiskt utnyttjande av tillgängliga personella och ekonomiska resurser.

De mer konkreta förslag, som utformats utifrån dessa principer, redovisas i avsnitt 13.2.

Påbyggnadsutbildning – Kapitel 10

Specialpedagogisk utbildning – Avsnitt 10.1

Specialpedagogiken var i sitt första skede relativt ensidigt inriktad mot att anpassa den unga människans beteende till omgivningens villkor och krav. Under senare år har bredare åtgärdsprogram avseende individens totala situation allt mer trätt i förgrunden. Tyngdpunktsförändringen mot vad LUT 74 vill kalla en social-ekologisk helhetssyn har bl. a. kommit till uttryck i en strävan att så långt möjligt inordna i den vanliga klassen eller skolan de elever som på ett eller annat sätt avviker från genomsnittsbilden. Detta reser krav på specialpedagogisk beredskap hos samtliga lärare, men innebär också behov av lärare som i kraft av ett fördjupat specialpedagogiskt kunnande kan utgöra en särskild resurs i arbetslaget. Lärare med sådana insikter behövs också inom den omsorg och undervisning som ges utanför skolan för barn, ungdom och vuxna med särskilda behov av stimulans och stöd.

Specialpedagogen ställs inför många och skiftande uppgifter. LUT 74 tar i sina överväganden fasta på mångfalden och variationsvidden men betonar samtidigt den helhetssyn som bör vara det gemensamma i all specialpedagogisk verksamhet. Analys och handlingsprogram måste uppmärksamma såväl den primära störningen som de socio-emotionella pålagringarna. Samförstånd och vilja till förändring måste skapas hos alla dem som engageras i arbetet att ge stimulans och stöd. Det blir mot den bakgrunden naturligt att se utbildningens utformning som en fråga om stegvis differentiering utifrån en för alla studerande gemensam del och att betona förankringen av studierna i den egna skolans problem och förnyelsearbete.

Huvuddragen i den modell för specialpedagogisk utbildning som LUT 74 föreslår är:

- Bredd och successiv fördjupning enligt mönstret gemensam basmodul, alternativa fördjupningsstudier inom fem specialpedagogiska verksamhetsområden samt eventuellt ytterligare påbyggnad genom tilläggsmoduler.
- Vissa möjligheter till etappavgång efter genomgången basmodul samt till individuella kombinationer och sneddningar över utbildningens fem huvudvägar.
- Ökad förankring i den egna skolans problem och verksamhetsutveckling.

Utbildning för att främja samverkan mellan förskola och grundskola – Avsnitt 10.2

Behovet av ökad kontakt mellan förskola och grundskola är stort. Olika samverkansformer har försöksvis prövats och förekommer även nu inom lärarutbildningen. LUT 74 har funnit att en sådan samverkan bör bli mer reguljär och vara förenad också med lärarinsatser inom båda skolformerna samtidigt. Utredningen föreslår därför en påbyggnadsutbildning som kan göra det möjligt för förskollärare att följa en barngrupp vid övergången till grundskolans lägre årskurser och en motsvarande påbyggnadsutbildning för att göra det möjligt för grundskolans lärare att få regelbundna kontakter med de blivande eleverna redan på förskolestadiet.

Förslagets syfte är inte att ge de båda lärargrupperna dubbel behörighet utan mer begränsad kompetens för viss stadieövergripande tjänstgöring. Förskollärare bör förberedas för att i lagarbete med grundskollärare ha viss tjänstgöring i svenska, matematik, gymnastik och praktiskt-estetiska ämnen (skapande verksamhet). Grundskollärare med inriktning mot undervisning i företrädesvis lägre årskurser bör förberedas för viss tjänstgöring inom förskolan, främst avseende arbete i deltidsgrupp och i syskongrupp på daghem.

Båda dessa utbildningar bör föregås av två års lärartjänst efter avslutad examen. Med hänsyn härtill och mot bakgrund av att full behörighet inte åsyftas, har LUT 74 stannat för att föreslå en påbyggnadsutbildning om 20 poäng. Organisatoriskt föreslår utredningen att dessa utbildningar anges som linjeanknutna kurser. Innehållsmässigt har påbyggnadsutbildningen utformats som en principmodell, vilken med lämpliga modifikationer bör kunna komma i fråga också för t. ex. fritidspedagoger.

Utbildning av lärarutbildare – Avsnitt 10.3

I avsnittet diskuteras hur behoven både av en grundläggande befattningsutbildning av lärarutbildare och av en regelbundet återkommande fortsatt utbildning parallellt med yrkesutövningen kan mötas.

Utredningen bedömer att det på längre sikt kan komma att bli allt vanligare att de som nyanställs som lärarutbildare i praktisk pedagogik kommer att ha fullständigt eller delvis genomgått forskarutbildning i utbildningsvetenskap.

LUT 74 föreslår att en särskild *introduktionsutbildning* skall anordnas för *nyanställda lärarutbildare* i praktisk pedagogik och för de lärare i ämnesteori som har huvuddelen av sin tjänstgöring på lärarutbildningslinje(r). Denna utbildning bör omfatta bl. a. studier av lärarutbildningens mål och medel, tillämpning i form av konkret planering av lärarutbildning, arbete med problem- och behovsorienterad utbildning samt bearbetning av vuxenpedagogiska problem. Introduktionsutbildningen av lärarutbildare i ämnesteori bör ägna särskild uppmärksamhet åt relationen mellan ämnesinnehållet i lärarutbildningen och skolämnets roll i skolans totala verksamhet (ämnesdidaktik).

Utbildningen föreslås bli genomförd både som extern utbildning (regionala kurser) och som intern utbildning inom institutionerna (handledning,

seminarier).

Redan *verksamma lärarutbildare* bör få ökade möjligheter att delta dels i introduktionsutbildning för nyanställda lärare, dels i delkurser inom den forskarutbildning i utbildningsvetenskap som LUT 74 föreslår.

Den *återkommande utbildningen* av lärarutbildare bör enligt utredningens uppfattning ge lärarutbildarna tillfälle både att ta del av den kunskap som produceras utanför lärarutbildningen och att själva producera ny kunskap om undervisning och skola. Den återkommande utbildningen bör därför innehålla följande komponenter:

- erfarenhetsutbyte inom utbildningslaget,
- deltagande i forskning på det utbildningsvetenskapliga området,
- seminarier om skol- och utbildningsfrågor samt om frågor i samband med forskningen i utbildningsvetenskap,
- deltagande i arbete med lokal skolutveckling vid praktikskolorna, i anslutning till skoltjänstgöring,
- deltagande i skolbestämd fortbildning vid praktikskolorna,
- organisationsbestämd och individbestämd fortbildning.

Handledare i praktikskolor förutsätts framgent aktivt delta i arbetet med den lokala skolutvecklingen. Handledarorganisationen bör bl. a. därför snarare bygga på skolor än på enskilda lärare.

Inom utbildningslaget bör en väsentlig kunskaps- och erfarenhetsöverföring kunna ske till handledare som ingår i laget. Därutöver bör särskild *introduktionsutbildning* anordnas för handledare.

Forskningsanknytning – forskarutbildning – Kapitel 11

I kapitlets inledande avsnitt behandlar LUT 74 frågan om hur grundutbildningen och den återkommande fortbildningen kan anpassas till ett forsknings- och utvecklingsperspektiv. Utredningen understryker därvid bl. a. vikten av att

- den grundläggande utbildningen inte enbart inriktas på att läraren skall kunna konsumera forskningsresultat utan också på att många lärare i samband med sin yrkesutövning själva aktivt kommer att delta i forskningsarbete,
- utbildningen i sin helhet i största möjliga utsträckning utnyttjas för att aktualisera och tillämpa forskningsmetodiska grundprinciper,
- lärarutbildningens praktikskolor ges sådana resurser att de kan bedriva pedagogiskt utvecklingsarbete,
- ökade möjligheter ges för lokala skolenheter att söka och få medel för forsknings- och utvecklingsarbete,
- en stödorganisation för lokalt forsknings- och utvecklingsarbete utvecklas.

Utredningen pekar också på vikten av att en sådan arbetssituation skapas även för den redan verksamma läraren, att det inom tjänstens ram kan ges utrymme för aktivt utvecklings- och utvärderingsarbete.

I kapitlets senare del behandlas den mer specifika frågan om högre forskarutbildning för lärare. Utredningen understryker här behovet av att förbättrade möjligheter till fortsatt högskoleutbildning skapas för samtliga lärarkategorier. I ett första skede är det särskilt angeläget att prioritera sådana grupper av lärare, som hittills i stort sett saknat möjligheter till forskarutbildning.

Möjligheter bör finnas såväl till ämnesinriktad som till utbildningsvetenskaplig forskarutbildning. I det senare fallet behöver speciell uppmärksamhet ägnas åt den forskarutbildning, som avser tillämpning av utbildningsvetenskaperna i olika ämnen och ämnesgrupper och på olika åldersnivåer. Utredningen föreslår att denna senare utbildning ges beteckningen utbildningsmetodisk forskarutbildning. Utredningen finner det vidare angeläget att den allmänpedagogiska och den utbildningsmetodiska forskningen vid de pedagogiska institutionerna samordnas i ett enhetligt program för utbildningsforskning.

Vad gäller behörighetsvillkoren för tillträde till forskarutbildning föreslår LUT 74 att det för allmän behörighet skall krävas 80 poäng. Detta kommer att innebära att i stort sett alla lärarutbildningar ger sådan allmän behörighet. Den särskilda behörigheten bör enligt LUT 74:s uppfattning i princip utgöra 60 poäng i ämnen av direkt betydelse för forskarutbildningen. Lärartjänstgöring, i vilken ingått ämnesområde som ansluter till ämnet för forskarutbildning, skall här i viss utsträckning kunna tillgodoräknas.

Utredningen föreslår att fasta forskartjänster med speciell inriktning mot utbildningsmetodisk forskning och forskarutbildning snarast skapas inom var och en av landets sex högskoleregioner.

Lektorstjänster bör skapas även för grundskolan samt inom de ämnen i gymnasieskolan där sådana tjänster f. n. saknas.

Rekrytering – urval – antagning – betygsättning – Kapitel 12

Arbetslivserfarenhet – Avsnitt 12.1

Enligt LUT 74:s uppfattning bör lärare kunna bidra till att utveckla skolan i samverkan med eleverna och deras föräldrar liksom med närsamhället som helhet. Utredningen bedömer det därför som viktigt att redan den blivande läraren har erfarenhet av samhälle och arbetsliv. Hittills har det varit möjligt att påbörja lärarutbildning utan någon erfarenhet från arbetsmarknaden. I syfte att vinna en djupare förståelse för olika arbetslivs- och samhällsfrågor hos den blivande läraren och därmed en ökad förmåga att få kontakt med elever och föräldrar från en annan bakgrundsmiljö än den egna, föreslår LUT 74 obligatorisk arbetslivserfarenhet för tillträde till all reguljär lärarutbildning.

Genom en sådan obligatorisk arbetslivserfarenhet kan den blivande läraren också få ett säkrare underlag för sitt yrkesval; rekryteringen till lärarutbildningen breddas och lärarkandidaternas erfarenheter från arbetslivet bör kunna berika både grundutbildningen och den fortsatta lärarverksamheten.

LUT 74 föreslår att den obligatoriska arbetslivserfarenheten för tillträde till lärarutbildning skall omfatta 15 månader, varav en period med minst nio

månaders sammanhängande anställning eller verksamhet. För att annan anställningsperiod skall få tillgodoräknas, krävs att den omfattat minst tre månaders anställning eller arbete i eget företag och att verksamheten avsett minst halvtidstjänstgöring. Eftersom syftet är att uppnå erfarenheter utanför undervisningsområdet, bör inte tjänstgöring som lärare eller skolledande uppgifter få tillgodoräknas; inte heller utbildning i olika former som t. ex. värnpliktstjänstgöring eller vapenfri tjänst. I den sammanhängande, obligatoriska niomånadersperioden får inte räknas in vård av minderårigt barn eller av personer med särskilt omvårdnadsbehov; däremot får sådant arbete tillgodoräknas inom den resterande tiden om sex månader.

I övrigt förutsätter LUT 74 att högskoleförordningens bestämmelser om meritvärdering av arbetslivserfarenhet bör gälla både i fråga om de obligatoriska 15 månaderna och i fråga om den arbetslivserfarenhet som kan komma därutöver. Vidare bör bestämmelser om krav på arbetslivserfarenhet för tillträde till lärarutbildning inte börja tillämpas förrän cirka två år efter bindande beslut.

LUT 74:s förslag till obligatorisk arbetslivserfarenhet för blivande lärare bör ses som ett bidrag till ökad samhällsmedvetenhet, men utredningen förutsätter att även själva utbildningen av lärare skall ge ökade kunskaper om arbetslivet och förbereda för lärarens syo-funktion. Den praktisk-pedagogiska utbildningen bör därför inrymma stoff också från arbetslivet och dess problem. Även lärarutbildarna bör enligt LUT 74:s uppfattning få möjlighet att komplettera sina arbetslivserfarenheter.

Behörighet, urval, antagning – Avsnitt 12.2

LUT 74 utgår från att de allmänna behörighetsvillkoren för tillträde till högre utbildning skall gälla alla de lärarutbildningar som utredningen behandlar. När det gäller särskilda behörighetsvillkor, urval och antagning begränsar sig utredningen i kapitel 12 till att lämna förslag avseende utbildningen av grundskollärare.

Genom sina förslag om särskilda förkunskapskrav söker LUT 74 tillgodose dels behovet av bred rekrytering, dels behovet av tillräcklig förkunskapsnivå för att studiemålen skall kunna uppnås inom angiven tidsram. Förslagen, som sammanfattas i avsnitt 12.2.2.3, innebär att följande gymnasielinjer ger fullständig behörighet för grundskollärarutbildning med specialisering mot lägre respektive högre årskurser i samhällsorienterande ämnen: treårig humanistisk, samhällsvetenskaplig, ekonomisk och naturvetenskaplig linje, tre årskurser av fyraårig teknisk linje samt tvåårig social linje. Fullständig behörighet för den studieväg som innehåller specialisering mot lägre årskurser i naturorienterande ämnen uppnås på treårig naturvetenskaplig och samhällsvetenskaplig linje. För specialisering mot högre årskurser i naturorienterande ämnen krävs förkunskaper från den naturvetenskapliga linjen. Specialiseringsstudierna i främmande språk måste bygga på de mest omfattande gymnasiekurserna i respektive språk, vilka ges på humanistisk, samhällsvetenskaplig, ekonomisk och naturvetenskaplig linje. De här angivna gymnasielinjerna är att betrakta som normalvägar för den som vill uppnå behörighet för viss studieväg inom grundskollärarutbildningen. För

studerande från andra gymnasielinjer krävs behörighetskomplettering i något eller några ämnen.

Även för dem som inom grundskollärarutbildningen vill specialisera sig i ett praktiskt-estetiskt ämne anvisas behörighetsgivande normalvägar genom gymnasieskolan. I vissa fall förutsätts härvid att den studerande valt vissa tillvalsämnen, vilket kan komma att begränsa rekryteringsunderlaget. En mer omfattande förutbildning än vad gymnasieskolan nu kan erbjuda är också önskvärd, t. ex. ifråga om ämnena musik och slöjd. Gymnasieutredningen bör pröva huruvida en förstärkt förutbildning i dessa fall kan komma till stånd.

Urval och antagning till grundskollärarutbildning förutsätts i princip ske enligt nuvarande föreskrifter och rutiner. Särskild antagningsprövning kan dock behöva göras för dem som vill specialisera sig i musik respektive bild (teckning). Tillträde till specialisering i hemspråk måste grundas på antagningsprövning.

Utbildningsplatserna i grundskollärarutbildningen måste fördelas på olika fördjupnings- och specialiseringsalternativ med hänsyn till skolans behov av lärare med viss ämnes- respektive årskursinriktning. Till de olika alternativen är knutna olika förkunskapskrav. För att de studerande skall kunna genomgå utbildningen utan avbrott för behörighetskomplettering och för att samtliga kursplatser skall kunna fyllas, helst med de mest kvalificerade bland de sökande, är det nödvändigt att låta antagningen till grundskollärarutbildning innefatta även val av fördjupnings- och specialiseringsalternativ. De studerande måste dock ges goda möjligheter att under utbildningens gång ändra sitt ursprungliga val av fördjupning och/eller specialisering.

Utvärdering och betygsättning – Avsnitt 12.3

Som framgår av kapitel 3, Dagens lärarutbildning, har det nuvarande betygssystemet av både lärarutbildare och studerande upplevts som ett hinder för en god lärarutbildning. Sommaren 1977 gav LUT 74 i en skrivelse till regeringen sin syn på betygsättningen i lärarutbildningen och föreslog därvid att

- betygen i lärarskicklighet och pedagogik samt i förekommande fall metodik skulle slopas och ersättas med en notering på utbildningsbeviset att den praktisk-pedagogiska utbildningen genomgåtts med betyget godkänd eller underkänd,
- betygskalan i ämnesutbildningen skulle reduceras till graderna godkänd och underkänd,
- det totala antalet betyg i ämnesutbildningen inte borde bli för stort.

Detta ställningstagande från LUT 74 avsåg nuvarande utbildning. För den reformerade lärarutbildning, som LUT 74 föreslår, har de argument utredningen anförde i den nämnda skrivelsen till regeringen fått ökad tyngd. De praktisk-pedagogiska utbildningsdelarna har i LUT 74:s förslag sammanförts till "praktisk pedagogik" på ett sätt som knappast medger separata betyg i lärarskicklighet och pedagogik. Med de mål och arbetsformer som föreslås för utbildningen blir det onaturligt med individuell rangordning i lärarskicklighet och med honnörsbetyg för vissa av de godkända lärarkandidaterna. För LUT

74 framstår det dessutom som angeläget att handledningsresursen i ökad utsträckning inriktas på att stödja och utveckla de studerande och i mindre grad ägnas åt betygsättande uppgifter.

LUT 74 anser också att spetsbetyg i ämnesutbildningen inte bör förekomma. Denna bör starkare än nu inriktas på personlighetsutveckling, lagarbete, samverkan och projektarbete över ämnesgränserna. I en sådan, förhoppningsvis väl sammanvävd utbildning, präglad av samverkan, bör överbetyg till vissa studerande inte utdelas.

Väsentlig är däremot vägningen mellan de två betygsgraderna underkänd och godkänd.

Betygsättningen är för LUT 74 ett mer begränsat inslag i utbildningen än den fortlöpande utvärdering som bör vara ett naturligt led i all verksamhet inom lärarutbildningen. På alla nivåer, både i fråga om den yttre organisationen och utbildningsprocessen i stort och i fråga om studerandegruppers och enskilda studerandes arbete, bör utvärdering ske och planering och beslut bygga på de vunna erfarenheterna. Utvärderingen bör ses som ett självklart inslag i en dynamisk och självkorrigerande lärarutbildning.

Yttre organisation – Kapitel 13

Grundutbildning – Avsnitt 13.1

I sina förslag till yttre organisation för grundutbildningen har LUT 74 utgått från gällande högskoleförordning. LUT 74 betonar betydelsen av ett sektorsorgan som håller samman de olika lärarutbildningslinjerna men i övrigt innebär utredningens rekommendationer närmast en förenkling av nuvarande organisation, med en minskning av antalet institutioner och linjenämnder i jämförelse med nuläget.

LUT 74:s organisatoriska förslag syftar till att underlätta samordning av olika lärarutbildningar, att framhäva behovet av yrkesinriktning och att samtidigt nå fram till ökade kontakter med annan högskoleutbildning.

I kapitel 7 har behandlats den innehållsmässiga samordningen mellan pedagogik, metodik och praktik i syfte att få en mer helhetsbetonad utbildning i vad utredningen kallar praktisk pedagogik. Organisatoriskt sett bör detta kunna underlättas genom en sammanhållen institution för den praktisk-pedagogiska utbildningen, förslagsvis kallad institutionen för praktisk pedagogik.

Lärare i ämnesteori föreslås ingå i den samlade högskolans motsvarande ämnesinstitution, där sådan finns, dels för att underlätta en ämnesmässig förnyelse inom lärarutbildningen, dels för att möjliggöra en bredare läraranvändning. Samtidigt vill LUT 74 betona kravet på yrkesinriktning också av ämnesstudierna. Sådana lärare i ämnesteori som har sin huvudsakliga tjänstgöring inom undervisningssektorn bör därför även tillhöra den föreslagna institutionen för praktisk pedagogik.

I LUT 74:s förslag till förändrad lärarutbildning begränsas antalet allmänna utbildningslinjer, bl. a. genom att utbildningen av lärare för grundskolan samlas inom en enda linje. Antalet linjenämnder bör begränsas även på andra sätt, i syfte att nå fram till ökad samverkan mellan besläktade utbildningar, förenklad administrativ apparat och mera inflytelserika linjenämnder som

kan påverka institutionernas uppläggning av olika kurser. Linjenämnderna bör tillförsäkras ekonomiska resurser för de utbildningar som de ansvarar för.

Även med ett begränsat antal linjenämnder är det naturligt att dessa i första hand ser till de "egna" utbildningslinjernas behov. LUT 74 rekommenderar ett icke författningsbundet organ för en mer övergripande sektorsplanering och en budgetbehandling, som ser till behovet för samtliga utbildningslinjer inom sektorn.

Praktikorganisationen bör enligt LUT 74:s uppfattning vara flexibel och mindre institutionaliserad än det tidigare systemet som innefattade speciella försöks- och demonstrationsskolor. Vidare förordas en sammanhållning av praktiken inom s. k. praktikcenter med praktikcenterledare.

Fortbildning – Avsnitt 13.2

LUT 74:s förslag om skolbestämd och individbestämd fortbildning (kapitel 9) syftar till att ge kommuner och skolor ökade tidsmässiga och ekonomiska resurser för fortbildning och vidgad rätt att besluta om hur dessa resurser skall användas. Planeringen av den lokala fortbildningen förutsätts ske som en del av kommuners och skolors verksamhetsutveckling. I detta arbete är ett fortsatt statligt stöd nödvändigt. Organisationen för fortbildning förutsätts även fortsättningsvis vara en del av det allmänna skolväsendet.

Utredningen diskuterar olika sätt att utforma *den statliga regionala fortbildningsorganisationen.*

De personella, ekonomiska och materiella resurser som organisationen tilldelas kan fördelas enligt något av följande tre alternativ:

- De kan fördelas på samtliga 24 län och ingå i länsskolnämndsorganisationen utan koncentration till större regioner.
- De kan fördelas på de sex nu befintliga fortbildningsregionerna (motsvarande högskoleregionerna) utan direkt anknytning till länskolnämndsorganisationen. De fristående enheter som då bildas kan inrättas som fortbildningsinstitut eller fortbildningscentra direkt underställda skolöverstyrelsen.
- De kan ingå i länsskolnämndsorganisationen men struktureras så att en resurskoncentration inom större regioner än länet samtidigt sker. Denna koncentration kan skapas genom att 3–5 län tillsammans utgör en regional enhet i samband med stöd vid genomförandet av fortbildning och genom att länsskolnämnderna tillsammans svarar för ledningen av fortbildningsstödet inom denna region.

Valet mellan dessa alternativ bör enligt utredningens uppfattning föregås av ytterligare överväganden. Dessa bör göras i samband med en samlad översyn av *hela* den statliga skoladministrationen. För LUT 74 framstår dock det sistnämnda alternativet såsom det som bäst tillgodoser de krav som utredningen ställt upp.

LUT 74 föreslår, att de fasta tjänsterna som fortbildningskonsulent avvecklas. Ungefär hälften av de resurser som därvid frigörs bör ingå i den nya regionala fortbildningsorganisationen. Återstoden bör tillföras dels den lokala fortbildningsverksamheten, dels omvandlas till medel för statligt stöd

till skolors och kommuners verksamhetsutveckling.

Den kommunala organisationen för fortbildning på skolområdet bör utformas på sätt som bestäms inom varje enskild kommun. De kommunala resurserna för planering av personalutbildning på skolområdet bör förstärkas genom omprioriteringar eller genom att nya resurser tillförs.

Tjänster och behörighetsvillkor – Kapitel 14

LUT 74:s förslag rörande utbildning av lärare för grundskolan innebär en mer sammanhållen utbildning än vad som i dag förekommer. Ämnesspecialisering inom fem alternativa huvudområden förutsätts dock komma att ske. Även möjligheter till viss årskursinriktning kommer att finnas. Detta bör komma till uttryck i villkoren för behörighet för lärartjänst i grundskolan.

Någon motsvarande precisering i form av behörighetsvillkor av det ena eller andra fördjupningsalternativet inom basblocket (svenska eller matematik) är däremot ej behövlig. Valet av fördjupningsalternativ binder nämligen flertalet val av specialiseringsalternativ, varför ett angivande av ett visst sådant som behörighetsvillkor för det mesta (och i tillräcklig omfattning) även innebär en precisering av lämpligt fördjupningsalternativ (jfr avsnitt 5.5.13 och 5.5.15).

Som framgår av nedanstående sammanställning av behörighetsvillkor finns en skillnad mellan de villkor som avser ämnesspecialisering och de villkor som avser årskursinriktning i så måtto att de senare *kan* men *inte behöver* anges då tjänst ledigförklaras. Utredningen menar att lokala behov och önskemål bör få avgöra frågan om viss årskursinriktning skall tas med som krav eller ej.

Mot den bakgrunden föreslår LUT 74 inrättandet av *tjänst som lärare i grundskolan* med alternativ specialisering avseende

- samhällsorienterande ämnen, varvid som ytterligare behörighetsvillkor kan anges inriktning mot företrädesvis lägre respektive företrädesvis högre årskurser,
- naturorienterande ämnen, varvid som ytterligare behörighetsvillkor kan anges inriktning mot företrädesvis lägre respektive företrädesvis högre årskurser,
- främmande språk: engelska och tyska,
- främmande språk: engelska och franska
- praktiskt-estetiskt ämne (trä- och metallslöjd/textilslöjd/hemkunskap/gymnastik/musik/bild)
- annat verksamhetsområde (t. ex. verksamhet som hemspråkslärare).

Beträffande gymnasieskolan är LUT 74:s förslag om reformerad lärarutbildning inte av den arten att de behöver leda till några omedelbara förändringar av tjänstestrukturen.

För lärarutbildningens del förutser LUT 74 på längre sikt två huvudtyper av fasta tjänster, nämligen tjänst som lärare i praktisk pedagogik och tjänst som lärare i ämnesteori.

Dimensionering och lokalisering – Kapitel 15

LUT 74 diskuterar dels SÖ:s beräkningar av lärarutbildningsbehovet under 1980-talet, dels de expertberäkningar som utredningen själv låtit göra och som avser lärarutbildningsbehovet fram till år 2010. Osäkerhetsfaktorerna i dessa beräkningar är stora. Olika antaganden, t. ex. om framtida födelsetal och om de lärarutbildades benägenhet att tjänstgöra som lärare, leder till stora skillnader i lärarutbildningsbehovet. Dimensioneringen av lärarutbildningen får därför inte grundas enbart på prognosberäkningar. Stor hänsyn måste tas till de studerandes efterfrågan på utbildning och till behovet av stabilitet och kontinuitet i lärarutbildningsorganisationen.

Behovet av nya lärare kommer att ibland öka, ibland minska, främst beroende på den ojämna befolkningsutvecklingen. Lärarutbildningsorganisationen måste därför ha en sådan elasticitet att den är funktionsduglig även vid ett mycket begränsat studerandeantal, samtidigt som den medger en intagning av avsevärt fler studerande. Enligt utredningens uppfattning bör den utformas som en basorganisation avpassad efter vad som beräknas bli den minsta årliga intagningen under en längre tidsperiod. Minimiintagningsnivån bör inte underskridas, även om tillfälligt överskott av lärare skulle uppstå.

Utredningen diskuterar såväl fördelarna med en viss koncentration av lärarutbildningen till ett begränsat antal orter som behovet av en spridning. Lärarutbildning bör anordnas på så många orter som möjligt, men studerandeunderlaget på den enskilda orten måste vara tillräckligt för att ett rimligt antal specialiserings- och fördjupningsalternativ skall kunna erbjudas, i den mån sådana ingår i utbildningen, och för att lärarutbildarlaget skall få en tillräckligt allsidig sammansättning.

För grundskollärarutbildningen diskuteras en basorganisation enligt tre alternativ: utbildning på tolv, tretton och femton orter. Den erforderliga minimiintagningen för dessa alternativ beräknas vara 1 300, 1 400–1 500 respektive 1 750 studerande per år. Med de antaganden som gjorts i LUT 74:s expertundersökning skulle det lägsta alternativet vara mest realistiskt under den första delen av 1980-talet, medan intagningsbehovet kommer att öka alltmer under den senare delen av 1980-talet och framför allt under 1990-talet. Utredningen pekar emellertid på vissa omständigheter, t. ex. den starka ökningen av andelen tjänstlediga lärare under de senaste åren, vilka kan motivera en intagning och en basorganisation enligt något av de två högre alternativen redan under 1980-talets första hälft.

LUT 74:s expertberäkningar tyder på att utbildning på ämneslärarlinjen, som förutsätts syfta till tjänstgöring enbart i gymnasieskolan och vuxenutbildningen, under relativt statiska förutsättningar inte skulle behöva anordnas under tioårsperioden 1986–1996. Enligt utredningens mening finns det emellertid anledning att räkna med ett större lärarbehov och en lägre lärartillgång än vad expertundersökningen utgått från. Tjänstgöringsbenägenheten hos utbildade lärare synes vara sjunkande. En expansion av vuxenutbildningen leder till ett avsevärt ökat lärarutbildningsbehov. Vidare måste lärarutbildningen ha beredskap för en framtida expansion. Även för ämneslärarlinjen bör därför finnas en basorganisation som snabbt kan byggas

ut, om lärarbehovet skulle öka. LUT 74 föreslår att denna organisation skall utformas efter en intagning av 300–500 studerande per år till den direkta utbildningsvägen, medan ytterligare utbildningsbehov tillgodoses främst genom den indirekta utbildningsvägen. Ämneslärarlinjen förutsätts finnas på åtminstone sex orter.

Utbildningsbehovet av nya lärare från de praktiskt-estetiska lärarutbildningslinjerna beräknas bli mycket lågt, bl. a. som en följd av att specialisering i sådana ämnen föreslås ingå i den nya grundskollärarutbildningen. En basorganisation för de praktiskt-estetiska lärarutbildningslinjerna måste dock finnas, bl. a. för att tillgodose gymnasieskolans och vuxenutbildningens lärarbehov. Basorganisationen föreslås bygga på ettämnesutbildningen. I den mån behovet av studerandeunderlag för denna utbildning är tillgodosett bör intagning ske även till tvåämnesutbildning. Behovet av samläsning mellan å ena sidan studerande på de praktiskt-estetiska lärarutbildningslinjerna och å andra sidan studerande i motsvarande specialiseringsalternativ på grundskollärarlinjen bör beaktas vid lokaliseringen av utbildningen.

Basorganisationen för utbildningen av lärare i yrkesinriktade ämnen synes kunna bygga på en intagning av 300–500 studerande per år. Förlängningen av utbildningstiden innebär en fördubbling av det antal studerande som är samtidigt under utbildning på dessa linjer. Vidare tillkommer utbildning av handledare i inbyggd utbildning. En spridning av den yrkespedagogiska utbildningen utöver nuvarande fyra utbildningsorter bör därför övervägas.

Utbildning av lärare för folkhögskola och folkbildning m. m. – Kapitel 16

LUT 74 har i fråga om utbildningen på folkhögskollärarlinjen utgått ifrån folkhögskoleutredningens förslag jämte inkomna remisser.

Utbildningen föreslås bli anordnad i enlighet med LUT 74:s grundläggande modell med ett inledande praktisk-pedagogiskt orienteringsblock, följt av pedagogik-metodik och en avslutande praktisk-pedagogisk del.

LUT 74 föreslår vidare att ett nytt huvudområde i praktiskt-estetiska ämnen inrättas och att en ny form av antagning prövas i enlighet med folkhögskoleutredningens förslag som bygger på kösystem i stället för meritpoäng. Som ytterligare tillträdeskrav till utbildningen föreslår LUT 74 15 månaders arbetslivserfarenhet.

Examen på folkhögskollärarlinjen kan i dag ge behörighet för tjänst även i gymnasieskolan, i kommunal vuxenutbildning och på grundskolans högstadium. Om LUT 74:s förslag till reformerad utbildning av lärare för grundskolan genomförs, bör den dubbla behörigheten efter examen på folkhögskollärarlinjen inskränkas till gymnasieskolan och motsvarande former inom kommunal vuxenutbildning.

LUT 74 föreslår en något utökad antagning på folkhögskollärarlinjen, dels med hänvisning till det föreslagna nya huvudområdet i praktiskt-estetiska ämnen, dels med tanke på invandrarsektorns behov.

Vidare föreslår LUT 74 att examen på folkhögskollärarlinjen jämte 20 poäng i pedagogik och två års lärartjänst bör kunna ge tillträde till utbildningsmetodisk forskarutbildning. I samband härmed föreslår LUT 74 också att lektorstjänster skall kunna inrättas vid folkhögskolor.

Genomförande av utredningens förslag – Kapitel 17

Innan LUT 74:s förslag genomförs måste ett omfattande planeringsarbete ske såväl centralt som lokalt. I flera frågor krävs förhandlingar med berörda personalorganisationer. Vidare behöver lärarutbildare fortbildas för sina förändrade uppgifter. Om riksdagen 1979/80 fattar beslut om en reformerad lärarutbildning, bör de nya grundutbildningarna kunna starta tidigast höstterminen 1981. Krav på 15 månaders arbetslivserfarenhet för tillträde bör dock införas tidigast två år efter beslut härom.

Det föreslagna systemet för inskolning av nyexaminerade, nyanställda lärare bör vara infört senast våren 1985, då de första lärarna från den nya grundskollärarlinjen beräknas göra sin yrkesdebut. Kompletterande grundutbildning kan starta tidigast våren 1987.

För de lärare som fått sin grundutbildning enligt LUT 74:s förslag blir de skisserade påbyggnadsutbildningarna, t. ex. påbyggnadskurserna för att främja samverkan mellan förskolan och grundskolans lågstadium, den specialpedagogiska påbyggnadsutbildningen samt forskarutbildningen, aktuella först fr. o. m. 1987 respektive 1988. Det bör ankomma på UHÄ att pröva i vilken utsträckning utredningens förslag om dessa påbyggnadsutbildningar är tillämpliga även för lärare med äldre grundutbildning. I sådana fall bör förslagen i vissa delar kunna genomföras tidigare.

Hösten 1982 synes vara en lämplig tidpunkt för att införa det fortbildningssystem som LUT 74 föreslår och som förutsätts gälla såväl lärare med den nya grundutbildningen som lärare med grundutbildning enligt äldre ordning.

För att de grundtankar som bär upp LUT 74:s förslag om en förändrad grundutbildning av lärare snabbt skall få ett genomslag i skolan, måste kraftiga fortbildningsinsatser göras för redan utbildade lärare parallellt med att reformen av grundutbildningen genomförs. Därvid bör fortbildning av grundskolans lärare prioriteras. Syftet bör vara att vidga dessas kompetens i fråga om skolstadier, ämnen och lärarfunktioner. För detta krävs fortbildningskurser om minst 10 studieveckor. Minst 1 000 lärare per år bör få genomgå sådan fortbildning.

För att LUT 74:s intentioner skall förverkligas i lärarutbildningen och i skolan är det viktigt att särskilda fortbildningsinsatser görs för lärarutbildare och handledare. Det är också angeläget att skolledare m. fl. får ingående studera utredningens förslag och diskutera deras tillämpning och konsekvenser.

Kostnadsberäkningar och prioriteringar – Kapitel 18

LUT 74:s kostnadsberäkningar avser endast rena utbildningskostnader av den typ som brukar tas upp i universitets- och högskoleämbetets budgetarbete. Resultaten redovisas i sammanfattning i avsnitt 18.1.11. Frågor rörande studiesociala förmåner berörs ej. För andra frågor av förhandlingskaraktär nämligen de som rör kostnader för personalutbildning redovisas principiella synpunkter på finansiering och resursfördelning i avsnitt 9.5.

De förslag LUT 74 lägger fram är samtliga av mycket hög angelägenhetsgrad. Bland dem för utredningen till en första prioritetsgrupp förslaget om en reformerad utbildning av lärare för grundskolan. Samma förtur ges den

individinriktade fortbildningen som utgör en förutsättning för att grundtankarna bakom förslaget till ny grundskollärarutbildning snabbt skall kunna föras ut och prägla skolans arbete i dess helhet. Till den högsta prioritetsgruppen för utredningen även förslagen om en reformerad utbildning av lärare i vissa yrkesinriktade ämnen.

3 Dagens lärarutbildning

3.1 Bakgrund

3.1.1 *Klasslärare*

När 1946 års skolkommission började sitt arbete, undervisade småskollärare i årskurserna 1–2 och folkskollärare i årskurserna 3–7 (8). Blivande småskollärare utbildades under två år, varvid förkunskapskraven låg något under realexamensnivå. För blivande folkskollärare med samma förkunskaper var utbildningen fyraårig. Vidare fanns en tvåårig studentlinje som också ledde till folkskollärarexamen.

I betänkandet (SOU 1948:27) med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling redovisade skolkommissionen uppfattningen att inträdeskraven till småskollärarutbildningen inte var tillräckliga, och att den dåvarande gymnasieutbildningen inte var adekvat som underlag för folkskollärarutbildning. En ny, allmän gymnasielinje borde därför tillskapas, menade kommissionen, som även diskuterade möjligheten att låta lärarutbildningen bygga på studentexamen. Kommissionens principförslag innebar att utbildningen av blivande klasslärare skulle förutsätta genomgången gymnasielinje men att det under en övergångstid borde finnas dubbla utbildningsvägar, så att sökande med enbart realexamen inte blev utestängda.

Genom 1950 års riksdagsbeslut med anledning av prop. (1950:219) angående riktlinjer för lärarutbildningens ordnande fastställdes en tvåårig utbildningsgång för mellanstadielärare men samtidigt förutsattes att de fyraåriga seminarierna inte skulle dras in för hastigt. Småskollärarutbildningen, som också skulle vara tvåårig, kunde däremot grundas på realexamen eller motsvarande utbildning eftersom antalet gymnasieutbildade inte antogs ge tillräckligt rekryteringsunderlag för båda utbildningarna.

1954 års seminarieutredning analyserade ingående utbildningssituationen för klasslärare i betänkandet (SOU 1956:18) Seminarieorganisationen I. Resultatet av detta arbete innebar att småskollärarutbildningen ändrades till att bli tvåårig (om den byggde på studentexamen) eller treårig (om den byggde på realexamen). Utbildningar enligt detta beslut påbörjades dock först 1961. För mellanstadielärarnas del behölls de två utbildningsvägarna, den tvååriga för studenter och den fyraåriga för studerande med realexamen, men en kraftig förskjutning i dimensioneringen ägde under de följande åren rum från den fyraåriga till den tvååriga utbildningsvägen.

1960 års lärarutbildningssakkunniga (LUS) föreslog i huvudbetänkandet (SOU 1965:29) Lärarutbildningen, del I att klasslärarutbildningen borde bygga på minst treårigt gymnasium. Detta skulle alltså gälla även för blivande småskollärare. Den längre utbildningsvägen för dem skulle kvarstå endast övergångsvis. Den reguljära lågstadielärarutbildningen borde enligt LUS vara två år. För blivande mellanstadielärare föreslogs en utbildning om två och ett halvt år.

Förslagen i prop. (1967:4) angående reformerad lärarutbildning gick emot LUS förslag ifråga om inträdeskrav och utbildningstidens längd. Riksdagen beslöt att även fackskola skulle kunna utgöra grund för klasslärarutbildningen, som för blivande lågstadielärare fastställdes till två och ett halvt år. Utbildningen av mellanstadielärare skulle vara tre år.

3.1.2 *Ämneslärare*

1945 års universitetsberedning föreslog ändringar beträffande villkoren för filosofiska examina (SOU 1949:54). Förslagen ledde till 1953 års stadga angående filosofiska examina, där kraven för filosofie ämbetsexamen utgjordes av sex betyg jämte en särskild kurs i psykologi och pedagogikens teori och historia, om inte ämnet pedagogik fanns med i examen.

LUS föreslog mot bakgrund av att realskola och läroverk hade ersatts av grundskola och gymnasium att ämneslärarutbildningen skulle delas i en utbildning med inriktning på gymnasiet och en med inriktning på grundskolans högstadium. Varken skolöverstyrelsen (SÖ), universitetskanslersämbetet eller departementschefen (prop. 1967:4) delade LUS uppfattning i detta hänseende. Riksdagsbeslutet innebar möjlighet till dubbel behörighet för ämneslärare med adekvat akademisk examen jämte ett års praktisk-pedagogisk utbildning. I och med 1969 års studieordning kom dock för gymnasietjänst (med några få undantag) att erfordras minst 60 poäng i ett av tjänstens ämnen. Folkskollärare gavs möjlighet att genom vidareutbildning nå behörighet för tjänst som ämneslärare eller adjunkt på grundskolans högstadium.

3.1.3 *Lärare i övnings- och yrkesinriktade ämnen*

I samband med gymnasieskolans införande avskaffades 1971 benämningen övningslärare. Lärarutbildningskommittén (LUK), som skulle utreda vissa s. k. övningslärar- och yrkeslärarutbildningar, använde den sammanfattande benämningen "LUK-ämnen" för alla berörda ämnen.

LUK lade i betänkandet (SOU 1972:92) Fortsatt reformering av lärarutbildningen fram förslag om reformerad utbildning för en lång rad lärarkategorier inom detta vida område, som omfattar lärare i barnkunskap, barn- och ungdomskunskap, bostads/miljökunskap, dramatik, ergonomi, familjekunskap, formgivning, gymnastik, hemkunskap, konsumentkunskap, kostkunskap, slöjd, teckning och delvis även lärare i ekonomi samt konst- och musikhistoria.

En av anledningarna till LUK:s reformförslag var att de s. k. övningslärarnas utbildning varit helt skild från andra lärarutbildningar. De verksamma lärarna på området hade i regel utbildning bara i ett skolämne, varför LUK

föreslog en fyraårig kombinationsutbildning omfattande två undervisningsämnen med i princip ett LUK-ämne jämte ett annat ämne. Efter en remissomgång med skilda synpunkter kom långt senare genom prop. (1975:24) om viss försöksverksamhet inom lärarutbildningen m. m. ett förslag till begränsad försöksverksamhet med viss tvåämnesutbildning.

På grundval av förslag från organisationskommittén för högre musikutbildning (OMUS) finns nu också försöksverksamhet med utbildning av lärare i musik jämte annat ämne.

Den egentliga yrkeslärarutbildningen har varit organiserad som kurser av varierande längd – korta för handelslärare och längre för yrkeslärare. 1963 tillsattes Yrkesutbildningsberedningen (YB), vars betänkande Reformerad lärarutbildning (SOU 1970:4) bl. a. innebar förslag om att genomgången gymnasiekurs på yrkesteknisk linje normalt borde utgöra förkunskapskrav för yrkeslärarutbildningen. Enligt YB borde den pedagogiska utbildningen vara ettårig och en fördjupad ämnesutbildning ges inom en föreslagen, ny yrkesteknisk högskoleorganisation.

3.2 Nulägesbeskrivning

3.2.1 *Organisation*

Lärarutbildningarna har länge varit åtskilda organisatoriskt. Utbildning av t. ex. småskollärare och folkskollärare skedde länge vid skilda seminarier. Först 1958 sammanfördes de till gemensamma folkskoleseminarier, av vilka flertalet omvandlades till lärarhögskolor 1968.

Ämneslärarutbildningen bestod länge av en teoretisk del vid universitetet, följd av ett provår, förlagt till skolväsendet. Denna uppdelning bestod långt in på 1950-talet, då den praktisk-pedagogiska utbildningen började organiseras av olika lärarhögskolor. En särskild utbildning av folkhögskollärare tillkom 1970.

Yrkeslärarutbildningen har alltid varit organisatoriskt splittrad. I början på 1960-talet samlades den tidigare kursverksamheten till yrkespedagogiska institut för utbildning av yrkeslärare inom industri och hantverk samt lärare i vårdyrken, handelsyrken, merkantila läroämnen, administrativ och teknisk ADB m. m.

Undervisning för lärare inom vårdyrkesområdet har under en tid även anordnats av sjuksköterskornas yrkesorganisation. Staten övertog 1958 verksamheten under namn av Statens institut för högre utbildning av sjuksköterskor (SIHUS). Lärarutbildningen inom det husliga området reformerades på 1960-talet, då de tidigare utbildningsanstalterna förändrades till fyra statliga seminarier för huslig utbildning. Lärare i textilslöjd har också utbildats inom denna seminarieorganisation, medan utbildningen av lärare i trä- och metallslöjd skett vid ett särskilt slöjdlärarseminarium. Även utbildningen av musik-, gymnastik- och teckningslärare har ägt rum vid separata utbildningsanstalter.

Den organisatoriskt sett största förändringen under de senaste decennierna – före högskolereformen – har skett inom klass- och ämneslärarutbildningen i samband med inrättandet av lärarhögskolor.

Skolkommissionen föreslog i betänkandet (SOU 1952:33) Den första

lärarhögskolan hur klass- och ämneslärarutbildningen vid en större lärarhögskola skulle organiseras. Kommissionen betraktade dock sitt förslag som normgivande för organisationen i stort och framhöll att en intim samverkan mellan lärarhögskolor och universitet var nödvändig. Detta gällde enligt kommissionen inte bara ämneslärarutbildningen. Även klasslärarutbildningen borde om möjligt äga rum i vetenskaplig miljö och i kontakt med psykologisk och pedagogisk forskning. Lärarhögskolor borde därför i första hand lokaliseras till universitets- och högskoleorter, menade kommissionen.

När LUS lade fram sitt huvudbetänkande 1965 fanns större lärarhögskolor inrättade i Stockholm, Malmö, Göteborg och Uppsala.

LUS förordade att all lärarutbildning i princip borde ske vid s. k. fullständiga lärarhögskolor, dvs. högskolor förlagda till universitetsorter och vid vilka både ämneslärare och klasslärare utbildades. I viss omfattning kunde dock, enligt LUS, klasslärarutbildning förläggas till lärarhögskolefilialer på orter utanför universitetsorterna. Remissopinionen gick emot LUS förslag till lokalisering av lärarutbildningen. En mer decentraliserad lärarutbildning än den LUS föreslagit förordades från många håll.

Riksdagens beslut 1967 innebar att både större och mindre lärarhögskolor skulle finnas. Förutom två nya större lärarhögskolor i Umeå (1967) och Linköping (1968) inrättades 1968 nio mindre lärarhögskolor, alla på gamla seminarieorter. 1972 fattade riksdagen beslut om att de kvarvarande yrkespedagogiska instituten skulle inlemmas i den större lärarhögskolan på orten.

Med högskolereformen 1977 förändrades läget på nytt och av de tidigare femton lärarhögskolorna kvarstår nu endast lärarhögskolan i Stockholm som en självständig enhet (Högskolan för lärarutbildning i Stockholm). De övriga har inordnats i ortens högskoleenhet. Ny huvudman för lärarutbildningen är universitets- och högskoleämbetet. Det tidigare ansvariga ämbetsverket SÖ är tillsynsmyndighet för de fortbildningsavdelningar som tidigare var knutna till de större lärarhögskolorna.

I samband med högskolereformen införlivades en rad förut fristående utbildningar i den nya högskoleorganisationen, däribland den till omfånget största, förskollärarutbildningen. De fristående seminarierna för huslig utbildning och slöjdlärarseminariet, upphörde samtidigt som självständiga enheter. De konstnärliga utbildningarna i Lund/Malmö och Göteborg har inlemmats i universiteten på resp. ort, medan åtta konstnärliga skolor i Stockholm bildar egna enheter sedan den 1 juli 1978.

3.2.2 *Lärarutbildningens innehåll och uppläggning*

1946 års skolkommission ville främja den enskilde elevens utveckling och pläderade för en ökad individualisering av undervisningen. Kommissionen förordade i samband härmed en mer fördjupad utbildning i psykologi och pedagogik för blivande lärare och ett intimt samarbete mellan lärarutbildningen och universitetens psykologiska institutioner. Kommissionen föreslog också att professurer i praktisk pedagogik skulle inrättas vid lärarhögskolor. Den första professuren av detta slag tillkom 1956.

För LUS var också knytningen mellan pedagogikundervisningen i lärar-

utbildningen och forskningen inom skolområdet väsentlig. Flera av LUS synpunkter i detta sammanhang har intresse även för lärarutbildningens nuvarande situation:

De sakkunniga har förutsatt, att det i utbildningssystemet skall finnas pedagogikinstitutioner med inriktning enbart eller i allt väsentligt på problem, som sammanhänger med lärarutbildning och undervisning. Därav följer, att professorn, förutom att han skall stå för ledningen av undervisningen i pedagogik, genom livliga kontakter med olika lärargrupper, engagerade i den praktiska lärarutbildningen, bör medverka aktivt vid utformningen av denna utbildning. Han bör genom regelbundna konferenser med olika kategorier av lärarutbildare och genom seminarier i pedagogik sörja för att undervisningsfrågor vetenskapligt belyses och för att metodfrågor tas upp till prövning. En av hans huvuduppgifter bör vara att stimulera till ämnesmetodisk forskning. Han bör också spela en central roll vid verksamheten inom försöks- och praktikskolan och följaktligen ha en sådan ställning att han kommer i direkt kontakt med olika grenar av verksamheten inom skolväsendet och får konkreta utgångspunkter för pedagogiskmetodisk forskning och pedagogiskt utvecklingsarbete, som det bör vara den pedagogiska institutionens huvuduppgift att syssla med (SOU 1965:29, s. 498).

Flera av de utbildningar som 1977 införlivades med den reformerade högskolans sektor för utbildning för undervisningsyrken har tidigare inte haft någon forskningsanknytning.

Som en följd av riksdagens beslut i anslutning till prop. 1967:4, som byggde på LUS förslag, tillskapades även särskilda försöks- och demonstrationsskolor för klass- och ämneslärarutbildningen. Praktik och metodik gavs ökat utrymme och auskultationerna kompletterades med systematiserade elev-, lärar- och metodobservationer via intern TV. 1972 föreslog SÖ en förändring av praktikens uppläggning. Förslaget trädde i kraft 1974/75 och därmed fördelades praktiken för dessa kandidatgrupper på introduktionspraktik, övningspraktik och praktikanttjänstgöring. Även en direkt samhällsinriktad praktik skulle ingå i utbildningen.

Ämneslärarutbildningen kompletterades i enlighet med förslagen i prop. 1967:4 med en begränsad, förberedande praktisk-pedagogisk utbildning, den s. k. pedagogiska strimman. Vidare anpassades ämnesstudierna till skolans krav genom tillkomsten av blockämnen (svenska, biologi, samhällskunskap etc.) och genom krav på en viss kongruens i kursinnehållet. I övrigt samordnades ämnesutbildningen med annan utbildning för studerande i respektive universitetsämne.

Utbildningens olika delar (ämnesstudier, pedagogik, metodik och praktik) är sammanförda på olika sätt i olika lärarutbildningar. För klasslärare, yrkeslärare och lärare i det som tidigare kallades övningsämnen är de olika komponenterna varvade, så att alla fyra kan förekomma blandade under samma termin. I ämneslärarutbildningen däremot separeras ämnesstudierna (med undantag för den pedagogiska strimman) från den därpå följande praktisk-pedagogiska utbildningen.

3.2.3 *Vidareutbildning och fortbildning*

Den åtskillnad som i dag görs mellan begreppen fortbildning och vidareutbildning, är av ganska sent datum. Skolkommissionen berörde lärarnas fortsatta utbildning och talade då om två slag av vidareutbildning: en

utbildning som gav kompetens och behörighet för att utöva tjänst på högre stadium i skolan samt en utbildning med fördjupade kunskaper och färdigheter inom det stadium för vilket läraren fått sin utbildning.

I direktiven till LUS ingick att om möjligt skapa fasta former för lärarnas fortsatta utbildning, i första hand i anslutning till lärarhögskolorna. LUS verkade för en kontinuerlig fortbildning av lärarpersonalen och föreslog att fortbildningsinstituten organisatoriskt skulle knytas till de större lärarhögskolorna som fortbildningsavdelningar. Detta blev också fallet i samband med reformeringen av lärarutbildningen 1968.

Fortbildningen av lärarutbildare har en speciell inriktning och omfattar studiedagar, seminarieverksamhet, handledarkurser m. m.

3.3 Internationella perspektiv

3.3.1 *Allmänna utvecklingstendenser*

De sociala omvälvningarna, den förändrade synen på utbildningens funktion i samhället, de många skolreformerna och den förändrade lärarrollen har inneburit att lärarutbildningsfrågor nu tilldrar sig stor uppmärksamhet i en rad länder. Reformer på detta område har genomförts eller planeras i många stater.

Expansionen och förändringstakten inom utbildningsområdet efter andra världskrigets slut i alla i-länder medförde ett kraftigt ökat behov av lärare vilket på senare år på många håll har förbytts i ett minskat behov av lärare.

Trots den kvantitativa expansionen har man sökt anpassa lärarutbildningen till lärarnas ändrade arbetsuppgifter.

I de flesta länder har utbildningstiden förlängts, vilket i förening med den allmänna nivåhöjningen av lärarutbildningarna inneburit att de ämnesteoretiska studierna kunnat fördjupas samtidigt som kraven på starkare yrkesanknytning lett till betoning av de praktiska inslagen i utbildningarna. Anknytningen till forskning har ansetts som väsentlig, då den kan inspirera till förändrings- och utvecklingsarbete. Grundutbildning och fortbildning av lärare har alltmer börjat uppfattas som sammanhängande insatser i ett livslångt lärande.

I det följande skall kortfattat belysas hur lärarutbildningens organisation, struktur, inriktning och innehåll utformats i några olika länder.[1]

3.3.2 *Yttre organisation*

Lärarutbildningens yttre organisation (förläggning till universitet, högskolor eller andra institutioner) är resultat av skilda traditioner och politiska förhållanden i olika länder, I vissa länder, t. ex. USA, Canada och Västtyskland, ligger dessutom ansvaret för utbildnings- och kulturfrågor i huvudsak på delstaterna och utformningen kan därför variera från delstat till delstat.

I Västtyskland studerar gymnasielärarna vid universitet medan övriga lärare i allmänhet får sin utbildning vid Pädagogische Hochschulen, vilka

[1] En mer utförlig redogörelse återfinns i den rapport som på LUT 74:s uppdrag utarbetats av Bertil Gran. Lärarutbildning – svenska erfarenheter och internationella utvecklingslinjer (Ds U 1977:21).

inrättades efter andra världskriget som uttryck för en strävan att få en från universiteten skild lärarutbildning. I enlighet med ett förslag 1970 att samordna och integrera all högre utbildning har universitet och pedagogiska högskolor förts till en gemensam planeringsorganisation, men kvarstår i allmänhet som självständiga institutioner.

I Östeuropa har lärarutbildningen åtminstone övergångsvis förlagts till tre typer av utbildningsanstalter: lärarskolor, pedagogiska institut och universitet. Detta är även förhållandet i Ungern och Sovjetunionen och i huvudsak också i Östtyskland.

I många länder finns – eller håller på att byggas upp – en enhetlig organisation för all lärarutbildning. Utbildningen sker då antingen i huvudsak vid särskilda lärarskolor eller helt inom universitetsorganisationen. Norge och Danmark har valt det förra alternativet, Finland och Tjeckoslovakien det senare. I Norge genomfördes således från 1975/76 en förändring inom lärarutbildningsområdet, som innebar att lärarutbildning skall ske vid pedagogiska högskolor. I Danmark finns från 1966 en enhetlig lärarutbildning, i vilken lärare för folkskolans alla årskurser (1-10) utbildas vid särskilda seminarier, medan gymnasielärarna utbildas vid universiteten.

I Finland och Tjeckoslovakien utbildas som nämnts alla lärare inom universitetsorganisationen.

1972 framfördes förslag om reformerad lärarutbildning i England (i den s. k. James Report). Som en följd härav har en förändring skett av lärarutbildningsorganisationen i England, varvid den regionala sammanlänkningen av lärarskolor med universiteten brutits upp.

I USA är den institutionella organisationen komplex och samma typ av utbildning ges vid såväl lärarhögskolor som universitet, privata såväl som offentliga. Organisationen av den högre utbildningen varierar från stat till stat.

Internationellt sett finns det en tendens att förlägga lärarutbildningen till institut och högskolor utanför universiteten. Endast i ett fåtal länder har lärarutbildningen närmats universitetsorganisationen. I stället har lärarskolorna fått allt större ansvarsområde. Man kan söka många förklaringar till detta. Traditionerna från seminarier för folkskolans lärare har betytt mycket. Universitetens fria ställning i många länder har gjort, att staten/samhället ansett sig få ett alltför svagt inflytande över lärarutbildningen om den förläggs till universiteten. Även lärarnas fackliga organisationer har menat sig förlora inflytande.

Man har också på flera håll ansett att universitetsorganisationen har svårt att klara en så påtagligt yrkesinriktad utbildning som lärarutbildningen. Inte minst har man befarat att den praktiska utbildningens anknytning till kommunala skolor skulle bli svår att tillgodose.

Det saknas inte heller påståenden om att övrig universitetsutbildning skulle bli lidande av en "pedagogisering" av ämnesstudierna. Argumenten liknar dem som framfördes av universiteten i Uppsala och Lund år 1822, då man var emot pedagogikundervisning vid universiteten, därför att "studiet av praktiskt nyttiga vetenskaper inte hör hemma vid universitet" (SOU 1970:22, Pedagogisk utbildning och forskning).

Några direkta studier över ändamålsenligheten i det ena eller andra systemet finns inte.

3.3.3 *Specialiseringsgrad*

Danmark torde ha den mest utpräglade "enhetsläraren". Alla som genomgått lärarutbildning är i princip behöriga att undervisa i samtliga ämnen från årskurs 1 till årskurs 10. Ämnesutbildningen omfattar för alla lärare danska, matematik, religionskunskap, tre praktiskt-estetiska ämnen och samhällskunskap. Vanligtvis följer läraren sin klass i minst ämnena danska och kristendomskunskap från årskurs 1 till i vart fall årskurs 7. Lärare som undervisar i årskurserna 7–10 förväntas i sin utbildning ha specialiserat sig på det ämne eller de ämnen som undervisningen avser. I utbildningen ingår därför två speciella fördjupningsämnen, s. k. linjefag. Den breda behörigheten är sålunda förenad med specialisering i fråga om ämnesområden och årskurser.

Läraren i Norge närmar sig den danska enhetslärartypen. Man har flexibla möjligheter att kombinera kurser och ämnen. Det förutsätts dock att alla i regel har en bred basutbildning där ämnena norska, religionskunskap och ett praktiskt-estetiskt ämne alltid måste ingå. Till detta läggs så terminskurser. En studerande beräknas totalt ha läst sex ämnen. Den breda ämnesbehörigheten motiveras bl. a. av en önskan att behålla de små skolenheterna på landsbygden.

I många länder är det vanligt med klasslärarsystem på lägre stadier och ämneslärarsystem på högre stadier. Gränsen mellan primär- och sekundärstadiet sätts helt olika i olika länder. I Sovjet har man i regel klasslärare endast i årskurserna 1–3, medan man i de följande årskurserna har ett mer eller mindre utpräglat ämneslärarsystem. I regel är läraren behörig i två ämnen. Ett ämne motsvarar dock ofta vad vi skulle kalla blockämne. I Östtyskland har man klasslärare endast i de fyra första årskurserna och sedan ett tvåämneslärarsystem. I Västtyskland har man i stort sett fyra lärarkategorier: Lehrer, Schulrat, Studienrat och Oberschulrat. De två senare undervisar i gymnasiet, de två förra i vad som motsvarar den svenska grundskolan (Grundschule och Hauptschule).

Den nuvarande lärarutbildningen i England ger möjlighet till ämnesprofilering utan stadiespecialisering. En lärare som genomgått lärarskola kan välja mellan att undervisa i Infant school, Junior school eller Secondary school. Det finns dock ofta möjlighet att inrikta utbildningen mer koncentrerat mot något av stadierna.

En ämnesspecialisering genom skolans samtliga årskurser finns det exempel på från USA. Detta har inneburit en jordmån för ett flertal pedagogiska innovationer som t. ex. "teamteaching" och "non-graded schools". I det förra fallet har flera lärare i en klass tillsammans bildat ett arbetslag som tagit över mycket av klasslärarfunktionerna; i det senare fallet har eleverna tillåtits att i skilda ämnen följa undervisningen i olika årskurser.

En stark stadiespecialisering kännetecknar lärarutbildningen i Frankrike och Nederländerna, där man har fyra-fem olika lärarkategorier.

3.3.4 *Utbildningens inriktning och utformning*

I den intresse- och behovsinriktade utbildning som nu är aktuell i flera länder, erbjuds ett stort kursutbud och den studerande kan själv göra ett val bland

kurserna. Studerande som vill inrikta sig mot t. ex. skolans lägre stadier kan välja bland en mängd olika kurser som kan vara av betydelse för en lågstadielärare. Det finns ibland möjligheter att ersätta ett års studier med studieresor eller med arbete i skolor med alternativ pedagogik. Erfarenheterna har dock visat att det stora utbudet av kurser kan verka hämmande på de studerandes möjligheter att lära sig "yrkets hantverk" och man har därför på sina håll tvingats införa vissa obligatoriska metodkurser.

På åtskilliga håll i världen utgör även gruppdynamiska metoder ett viktigt inslag i en personlighetsutvecklande utbildning. Träning i kommunikation, konfliktlösning, rollgestaltning osv. hör till inslagen i utbildningen. I USA har sedan 1970-talets början noterats ett växande inslag av gruppdynamiska metoder. På många håll i Europa, t. ex. Västtyskland, Danmark och numera även Sverige har gruppdynamik blivit ett vanligt moment i utbildningen.

I USA har också i åtskilliga år funnits en utbildningsinriktning som går under namnet "Cooperative Education". Denna utbildning vilar på två principer. Den ena principen utgår ifrån att det i alla yrken finns många inslag som inte kan läras genom teoretiska studier. De lärs i stället genom erfarenheter "on-the job". Den andra principen räknar med att många studerande skaffar sig arbetslivserfarenhet genom arbete bredvid studierna. På vissa håll har därför utbildningen förlängts från fyra till fem år för att ge tillfälle till arbetslivserfarenhet. Den kompetensinriktade utbildningen utvecklades kraftigt i USA under åren kring 1970. Utbildningsprogrammen utformas så att den studerande uppnår väldefinierade färdigheter, kunskaper och attityder, som anses väsentliga för läraryrket.

En mera radikal inriktning med stark samhällsförankring och global betoning finner man t. ex. i Danmark där det s. k. nødvendige seminar började sin verksamhet 1972. Utbildningen är organiserad kring tre centrala problemområden: internationell förståelse, nationell förståelse och skolpraktik. Eleverna tillbringar endast en del av sina fyra år på skolan. Det mesta de lär, sker genom egna praktiska upplevelser: genom att bygga hus, laga mat, sköta bussar osv.

Lärarutbildningen speglar den förhärskande samhällsideologin i ett land. I länder där lärarutbildningens struktur är starkt differentierad och mångskiftande finns ofta en pluralistisk samhällssyn. I de socialistiska länderna i Östeuropa sätter en mer enhetlig samhällssyn och en bestämd strävan att vidareutveckla resp. länder i socialistisk-kommunistisk riktning sin prägel på lärarutbildningen. I Österrike t. ex. finns kvalificerade kurser inte bara i pedagogik och psykologi eller de ämnen undervisningen avser utan också i socialvetenskap, filosofi och ideologi. I Sovjet ingår i lärarutbildningen tre veckors praktik i pionjärläger. Samverkan mellan den teoretiska och praktiska utbildningen planeras noga.

Östeuropeiska modeller för lärarutbildning bygger på i stort sett en enda bärande princip. Denna idé får ge karaktär åt hela utbildningsprogrammet. Sådana starkt profilerade utbildningsprogram finns också i USA med dess ringa grad av central styrning, även om inriktningen där är en helt annan än i socialistiska länder.

I det övriga Europa och för övrigt även i stora delar av USA präglas utbildningen av att man samtidigt försöker tillgodose olika åsikter och intressen. Ofta blir följden att man saknar ett entydigt formulerat syfte i

utbildningen och att man ibland anammar varje nyhet inom undervisningsområdet.

3.3.5 *Grundutbildningens inre struktur*

Lärarutbildningen har under 1960- och 1970-talen i väsentlig grad karakteriserats av att man samtidigt försökt stärka dels ämnesutbildningen, dels pedagogik- (och ämnesmetodik-) utbildningen, dels praktikutbildningen. Olika former av integrationssträvanden finns i alla länder. De kan avse utbildningsstrukturen i dess helhet, sammanhanget mellan olika ämnen eller sambandet mellan teori- och praktikutbildningen. Svårigheterna att samordna de olika komponenterna har varit uppenbara.

Ämnesstrukturen i utbildningen håller i flera länder på att undergå förändringar. De gamla specifika ämnena ersätts av mer integrerade tema- eller projektstudier och nytt ämnesinnehåll introduceras. Framför allt håller man på att överge en struktur som är hårt bunden till det man av hävd uppfattat som skilda skolämnen. Tema- eller projektarbetet innebär ofta inte blott överskridande av konventionella ämnesgränser utan också integration av teori och praktik, där anknytningen till verkligheten betonas. Inom både högskolor och i skolväsendet sker för närvarande en revidering av gamla ämnesgränser till förmån för en ökad integration.

En annan förändring i lärarutbildningens innehåll är den vikt man nu lägger vid frågor som rör handikapp och specialpedagogik. Utbildningsinnehåll med rubriker som Kompensatorisk utbildning och Sociala handikapp är vanliga. Likaså är satsningen på samhällsorienterande studier markant i flera lärarutbildningar.

Som berörts tidigare brottas man i alla länder med frågan hur teori och praktik bäst skall samordnas för att praktiken dels skall kunna ge nyttig yrkeserfarenhet, dels ge möjlighet till illustration av de mer teoretiska inslagen i utbildningen. Man diskuterar därvid två modeller eller varianter av dem: teori och praktik är separerade tidsmässigt som i den svenska ämneslärarutbildningen eller teori och praktik varvas som i den svenska klasslärarutbildningen. I de flesta länder prioriteras en integrerad form av lärarutbildning, men uppenbart sker en ständig förändring, där man under några år föredrar en form för att sedan övergå till en annan.

3.3.6 *Inskolning i yrket och fortsatt utbildning*

Sedan 1972 har man i England prövat med ett introduktionsår för nyanställda lärare som då får särskild hjälp att inskolas i yrkets vardag och dessutom erbjuds vissa fördjupningskurser. Enligt officiella rapporter är erfarenheterna av introduktionsåret över lag positiva. Man tycker sig snabbare ha kunnat hjälpa "riskfall" och lärarna har fått en god introduktion i yrket. Dessutom har verksamheten gjort skolorna mera öppna och stimulerat den pedagogiska utvecklingen.

Särskilt i England har under senare år inrättats ett antal "teachers' centers" eller "professional centers", där man bl. a. ger kurser och anordnar seminarier för yrkesverksamma lärare. Kurserna bidrar till ett lokalt utvecklingsarbete och förläggs ibland till lärarskolor, mera sällan till universitet.

I Västtyskland finns särskilda fortbildningsinstitut för lärare. Institutens verksamhet kan avse alla ämnen och stadier i skolan. I Frankrike finns olika institut för lärarfortbildning inriktade på fortbildning av lärare i matematik men också på matematikens användning i andra ämnen, t. ex. i fysik och psykologi. Ett förslag i Frankrike som berör lärarfortbildning är upprättande av särskilda fortbildningscentra. Skälen till detta förslag är det behov som uppstått sedan lärare i elementarskolan fått rätt till ett års ledighet för heltidsstudier under sin yrkesverksamma lärartid.

En särskild organisation för lärarfortbildning och vidareutbildning av lärare har Danmark i sin lärarhögskola i Köpenhamn med filialer på olika ställen i landet. I många länder, t. ex. USA och Canada, är fortsatt utbildning genom universitetskurser den viktigaste formen av lärarfortbildning. I USA ger sådana kurser ofta poäng som medför högre lön för lärarna. I England och Västtyskland utgör distansundervisning ett viktigt inslag i lärarnas fortbildning.

Intressant är vidare dels att fortbildningen alltmer börjat kopplas till utvecklingsarbete, dels att den mer individuella fortbildningen i hög grad ersätts av insatser för organisationsutveckling, dvs. en förändring av skolans och hela personalens sätt att fungera.

3.3.7 *Sammanfattning*

Lärarutbildningarna i olika länder uppvisar många drag som är varandra påfallande lika. Genom de stora satsningar som allmänt gjorts på utbildningsväsendet går i de flesta industriländer allt fler i skola under allt längre tid. Detta har medfört att alla lärarutbildningar kunnat starta på en högre nivå.

Sekundärstadiets lärarutbildningar har legat inom universitets- och högskoleområdet vilket numera gäller även för många av primärstadiets lärarutbildningar. Av traditionella skäl har dock den yttre organisationen bevarats i många länder, vilket innebär att sekundärstadiets lärarutbildningar i huvudsak är förlagda till universiteten medan primärstadiets lärarutbildningar ges vid särskilda skolor, typ lärarhögskolor.

Strävan har i många länder varit att föra utbildningen för olika lärarkategorier närmare varandra, t. ex. genom inrättandet av pedagogiska högskolor, till vilka den praktisk-pedagogiska utbildningen för alla lärarkategorier förlagts.

Specialiseringen av lärarkåren för olika stadier eller ämnen är i regel historiskt betingad. I vissa länder finns fortfarande en snäv specialisering och därmed också flera olika lärarkategorier inom skolväsendet. I andra länder har man under senare års reformarbete sökt skapa större ämnes- och stadiebredd i lärarutbildningen och därmed också en vidare behörighet.

Trots att lärarutbildningarna nu generellt är längre och mer kvalificerade än förr betonas i många länder kravet på fortbildning. Förändringar inom skolväsendet och de uppgifter av social och elevvårdande karaktär som läggs på läraren gör att grundutbildningen alltmer ses som en del i ett livslångt lärande.

3.4 Erfarenheter av nuvarande utbildning

I LUT 74:s direktiv anges bl. a. att arbetet till viss del bör få karaktären av "utvärdering av 1967 års lärarutbildningsreform liksom av den beslutade nya praktikorganisationen". Den utvärdering som här sammanfattas har kunnat baseras på ett ovanligt rikt material i form av pedagogiska projekt och undersökningar rörande klass- och ämneslärarutbildningen, dvs. de utbildningar som i första hand berördes av reformbeslutet 1967 och av beslutet om den nya praktikorganisationen 1974.[2]

För övriga lärarutbildningar finns inte några likartade, utförliga kvalitativa värderingar att redovisa.

3.4.1 *Mål för lärarutbildningen*

Lärarutbildningen är ett av flera medel att förverkliga skolans mål. Utbildningen har i huvudsak tre syften: att vara kompetensgivande, allmänt personlighetsutvecklande och mer specifikt anlags- och intresseutvecklande.

Den 1968 reformerade lärarutbildningen har studerats bl. a. i de s. k. KUL-projekten (Kvalitativ utvärdering av lärarutbildningen avseende klasslärarutbildningen, KUL-K, och kvalitativ utvärdering av lärarutbildningen avseende ämneslärarutbildningen, KUL-Ä) samt i PIL-projektet (Pedagogiken i lärarutbildningen). Resultaten från dessa och andra undersökningar antyder att den personlighetsutvecklande sidan, inriktningen på socio-emotionella läraruppgifter och behovet av samverkan i utbildningen blivit mindre väl tillgodosedda i dessa lärarutbildningar.

Det är naturligt att lärarutbildningens mål förskjuts i takt med skolväsendets utveckling. Lärarutbildningen kan även på olika sätt bidra till skolans förändring och därmed också påverka samhället. Vissa av de forskningsresultat som åberopas visar emellertid att åtskilliga studerande upplevt både lärarutbildningen och skolan som jämförelsevis slutna och från varandra skilda världar.

KUL-K-projektet lät de studerande själva värdera olika mål för lärarutbildningen. Högst har man prioriterat vad som kan kallas yrkesförberedande mål samt kritiskt tänkande och benägenhet för förändring.

En förskjutning i fråga om de framtida kraven på läraren kommer fram i en enkätundersökning av ca 1 000 lärarutbildare i klass- och ämneslärarutbildningen som genomfördes läsåret 1971/72. På en fråga om vilka förändringar man önskar sig i den framtida utbildningen anges bl. a. följande med anknytning till lärarutbildningens målfrågor.

Utbildningen bör

- ge större människokännedom,
- tillgodose den känslomässiga utvecklingen bättre,
- skapa kreativa lärare,
- skapa större öppenhet,
- inriktas mer på arbetet med den personliga utvecklingen,
- ge bättre kunskaper hos läraren om samhället och hur det återverkar på barnen,

[2] För utförligare redovisning av källmaterialet till avsnitt 3.4 se tidigare omnämnd rapport: Gran, B. Lärarutbildning – svenska erfarenheter och internationella utvecklingslinjer (Ds U 1977:21).

- inriktas på samverkan i skolan,
- ge inskolning i demokrati.

Lärarutbildarna har emellertid också synpunkter som åtminstone ytligt sett kräver en förändring av annat slag. Utbildningen bör enligt deras mening bygga på eller ge:

- mer stadieanpassade ämneskunskaper,
- bättre ämnesteoretiska förkunskaper,
- bättre specifika ämneskunskaper, ej så mycket allmänbildningsstoff.

I en framtida lärarutbildning bör alltså betonas krav som redan nu prioriteras, men som visat sig svåra att uppfylla. Lärarnas ämneskompetens bör utformas så att lärarna får större möjligheter att arbeta mera allsidigt med eleverna.

3.4.2 *Yttre organisation*

Olika principer har vid tidigare reformer varit vägledande vid utformningen av lärarutbildningens struktur, t. ex. att

- all lärarutbildning om möjligt bör starta på samma nivå (dvs. efter genomgånget gymnasium),
- ungefär samma metodiska utformning bör gälla för olika lärarutbildningar,
- olika lärare bör få sin utbildning i ungefär samma inlärningsklimat,
- olika utbildningslinjer bör ha en så långt möjligt enhetlig organisation.

Dessa principer har ansetts vara av grundläggande betydelse för man skall uppleva läraryrket, oberoende av specialisering, som i grunden *ett yrke*. Ett led i att förverkliga denna strävan har varit att föra allt fler lärarutbildningar till lärarhögskolorna. Lärarhögskolorna har sålunda efter hand tillförts utöver klass- och ämneslärarutbildning, speciallärarutbildning, yrkeslärarutbildning, vårdlärarutbildning, förskollärarutbildning och fritidspedagogutbildning. Ytterst få undersökningar eller analyser har gjorts rörande effekterna av dessa åtgärder. Som allmän bedömning torde dock gälla att den organisatoriska samordningen inte i någon högre grad inneburit att olika studerande- och lärargrupper förts närmare varandra och utvecklat en samsyn på läraryrket.

Lärarhögskoleorganisationen har sedan 1968 i stort sett haft den struktur som nu återfinns i hela den reformerade högskolan. De två grundläggande organisationsenheterna har utgjorts av utbildningslinjer och institutioner. Organisatoriskt och planeringsmässigt har därvid den praktiska utbildningen varit knuten till linjestrukturen medan den teoretiska undervisningen varit bunden till institutionsorganisationen. Dock har metodikinstitutionerna tagit ett stort ansvar också för planering av praktiken. De klagomål som ofta framförts från de studerande på bristande samordning i utbildningen kan enligt KUL-projekten möjligen ha sin grund i dessa organisatoriska och institutionella förhållanden.

"Den institutionella organisationen" tycks ha "försvårat en samordnad planering av utbildningen på klasslärarlinjerna" (KUL-K). På liknande sätt har utvärderingen av ämneslärarutbildningen (KUL-Ä) visat på dålig

samverkan "mellan pedagogik och metodik, resp. pedagogik och praktik".

Genom 1968 års lärarutbildningsreform försökte man få till stånd ett samband mellan grundutbildning, försöksverksamhet och forskning. Man tillskapade också särskilda resurser för att utveckla detta samband. Många lärarutbildningar – men långt ifrån alla – har haft tillgång till

- en pedagogisk forskningsinstitution,
- en särskild organisation för försöks- och demonstrationsverksamhet,
- särskilt tilldelade medel för forsknings- och utvecklingsarbete (FoU-arbete),
- personal med vetenskaplig utbildning och med uppgift att bedriva FoU-arbete.

Dessa resurser tycks inte ha präglat grundutbildningen i någon högre grad. Enligt en undersökning 1975 uppger fyra av fem lärarkandidater i slutet av sin utbildning till klasslärare, att de föga har kommit i kontakt med pedagogisk forskning. De större lärarhögskolorna visar ingen mera positiv bild i detta avseende än de mindre högskolorna – snarare tvärtom. Det framgår emellertid att det också finns många positiva, dolda effekter, som en följd t. ex. av att samma personer medverkat i både utbildning och forskning, eller som en följd t. ex. av att formella och informella kontakter kommer till stånd mellan utbildare och forskare.

Genom 1968 års lärarutbildningsreform tillskapades särskilda s. k. försöks- och demonstrationsskolor (FoD-skolor) med särskilda lärar- och studierektorstjänster. Syftet var dels att ge bättre förutsättningar för en samordning av teori- och praktikutbildningen, dels att bygga in en utvecklingsfaktor i utbildningarna av klass-, ämnes- och speciallärare.

Utan tvekan fanns initialsvårigheter då det gällde att få den nya organisationen funktionsduglig. Nya utbildningslinjer som införlivades i lärarhögskolorna ställde anspråk på resurser för försöks- och demonstrationsverksamhet. Organisationen underkastades ganska snart en granskning av en särskild arbetsgrupp inom SÖ, den s. k. FODRALgruppen[3], vilket bl. a. ledde till att en s. k. fri resurs tillskapades. Därmed kunde verksamheten spridas utanför kretsen av särskilda FoD-lärare och också omfatta flera lärarutbildningar.

FoD-verksamheten inom lärarutbildningen har utvärderats inom ett särskilt projekt, det s. k. UTFOD-projektet. Projektgruppen för UTFOD har redovisat följande uppfattningar om FoD-verksamheten.

> FoD-resursens användande som en utvecklings- och försöksresurs för skolväsendet och lärarutbildningen befinner sig i början av en snabb utvecklingsprocess efter de första, inledande åren. (---) FoD-resursen har sedan inrättandet av FoD-skolorna 1968 starkt kommit att befästa sin ställning som en resurs för utvecklingsarbete inom skolan och lärarutbildningen. (---) Att FoD inte riktigt blivit det man avsåg vid inrättandet 1968 beror mer på hur de som skulle använda resursen har kommit att uppfatta lärarutbildningens målsättning än på brister i FoD:s konstruktion, organisation och ledning i och för sig.

Erfarenheter av den fria resursen visar att denna gett större möjligheter till utvecklings- och försöksarbete än den s. k. fasta resursen i form av tjänster. Som helhet tycks utbytet av FoD-resursen ha varit olika på olika orter.

I budgetpropositionen 1978 (1977/78:100 bil. 12, s. 440 f) anförde föredraganden:

[3] FODRAL (1972). Försöks- och demonstrationsverksamheten i lärarutbildningen.

"Vid mina överväganden har jag funnit att främst de resurser som är bundna i tjänster inte medger pedagogisk försöksverksamhet och utvecklingsarbete på det sätt som varit avsett. Övervägande skäl talar, enligt min mening, för att FoD-verksamheten i dess nuvarande form upphör."

Riksdagen beslöt i enlighet med föredragandes förslag (UbU 1977/78:22, rskr 1977/78:338).

Det s. k. UTFOD-projektet som haft till uppgift att utvärdera FoD-verksamheten behandlade i sin slutrapport[4] bl. a. forskningsanknytningen inom högskolan, med följande summering: "UTFOD ser sammanfattningsvis pedagogiskt FoU-arbete och försöksverksamhet som en nödvändig del av utbildningen inom sektorn för undervisningsyrken..."

3.4.3 *Inre struktur*

Lärarutbildningen omfattar i regel ämnesteori, pedagogik, metodik och praktik. De tre sistnämnda inslagen i utbildningen har ofta sammanförts under begreppet den praktisk-pedgogiska delen. Omfånget och inriktningen av de olika områdena samt graden av varvning mellan delarna varierar från utbildning till utbildning.

I klasslärarutbildningen är de studerande i regel kritiska mot den *ämnesteori* som bjuds i utbildningen. Då de vid slutet av sin utbildning bedömer ett stort antal komponenter i lärarutbildningen med tanke på hur stort utrymme de olika komponenterna bör ha, hör "ökade faktakunskaper i skolämnena" till de lägst prioriterade. Man tycks anse att det är för mycket eller fel sorts ämnesteori, och att teoriämnena är alltför avskilda från skolans verklighet.

En undersökning visar att total enighet råder om ämnesstudiernas bristande anknytning till den skola kandidaterna utbildas för. Ofta upplever man ämneskurserna som upprepningar av gymnasieskole- eller grundskolekurser. De s. k. övningsämnena bild- och formarbete, musik och gymnastik värderas dock högt. Tillvalskurserna i matematik, fysik och svenska på mellanstadielärarlinjen och i orienteringsämnena på lågstadielärarlinjen värderas lågt. De negativa bedömningarna kan bero dels på alltför svåra kurser i vissa ämnen, dels på en bristande stadieanpassning.

Enligt lärarna i ämnesteori har många av de kandidater som inte har treårig gymnasieskolutbildning svårigheter att tillgodogöra sig undervisningen i vissa ämnen. Erfarenheterna från de centrala proven i engelska i klasslärarutbildningen visar att lärarutbildningen ingalunda förmår utplåna de skillnader som finns på grund av olika skolbakgrund.

I ämneslärarutbildningen har ämnesstudierna varit förlagda till universiteten. I studier av ämneslärarutbildningen i språk har man funnit att de flesta kandidater har goda språkkunskaper men att variationerna är mycket stora. Åtskilliga kandidater kan som lärare komma att möta elever i gymnasiet med bättre språkfärdigheter än de själva har.

I en intensivstudie av en mindre grupp nyblivna ämneslärare har åtskilliga av dessa angivit, att de tycker att universitetsstudierna varit onödigt omfattande och kvalificerade i förhållande till de arbetsuppgifter de ställs inför som lärare. Å andra sidan framkommer i en enkätstudie rörande bl. a. fortbildningsbehov att man först och främst ser sig behöva en teoretisk

[4] Projektet UTFOD (1978). Försöksverksamhet inom skolväsendet och dess anknytning till lärarutbildningen. Rapport från pedagogiska institutionen, lärarhögskolan i Uppsala.

påbyggnad inom det egna ämnet kopplad till praktisk-pedagogiska frågor.

För *pedagogikämnet* synes arbetsformerna och de studerandes upplevelser av ämnets betydelse för lärarutbildningen ha starkt samband med varandra.

Enkäter har visat att studerande på ämneslärarlinjen har en relativt negativ syn på pedagogikämnet. Klasslärarkandidater efterlyser en pedagogikutbildning, där elevens personlighetsutveckling studeras liksom de faktorer inom och utom skolan som påverkar eleven. De önskar också få en bättre inblick i hur barn och ungdom tänker och reagerar.

Bland lärarutbildarna anser knappt en tredjedel (pedagogiklärarna undantagna) att utbildningen på klasslärarlinjerna omfattar för mycket pedagogik. Det vanligaste svaret är att inslaget av pedagogik är lagom stort.

Andra undersökningar har gett en annan bild av pedagogikämnets relevans för yrkesutbildningen. Vid en fråga till lärare tre terminer efter avslutad lärarutbildning fann man att pedagogikundervisningen var det ämne som bedömts ha det största praktiska värdet. Bedömningen "av stort praktiskt värde" gavs för pedagogik av 94 procent av de tillfrågade, för metodik av 68 procent och för praktik av 77 procent.

Det går alltså inte att av skilda undersökningar få en entydig bild av hur pedagogikämnet fungerar i lärarutbildningen. Olika faktorer påverkar uppfattningen om pedagogikämnets vikt, t. ex. de studerandes grundläggande inställning till pedagogiska yrken, kursernas omfång, pedagogiklärarnas egen lärarerfarenhet samt arbetsformerna i utbildningen.

Metodik som eget ämne med särskilda lärare och särskilda institutioner infördes allmänt i lärarutbildningen genom 1968 års lärarutbildningsreform. Metodikutbildningen har utformats på skilda sätt beroende på olika organisatoriska förhållanden. I klass- och ämneslärarutbildningen har funnits tre principiellt olika lösningar:

- Stadiemetodik för låg- och mellanstadiet utan institutionell anknytning till ämnesteorin på dessa stadier.
- Ämnesmetodik för låg- och mellanstadiet i praktiskt-estetiska ämnen med institutionell anknytning till ämnesfördjupningen i dessa ämnen.
- Ämnesmetodik för högstadium och gymnasium utan institutionell anknytning till ämnesteori för dessa stadier men däremot till ämnesteorin för klasslärarstadierna.

Undersökningar på klasslärar- och ämneslärarlinjerna har visat att

- metodiken har haft svårt att profilera sig som ämnesdisciplin och att den utformats på högst olika sätt i skilda ämnen på olika högskolor,
- de studerande upplever ämnet som betydelsefullt för sin lärarutbildning,
- lärarutbildarna anser att det totala omfånget av metodik i utbildningen bör ökas något,
- samordningen av metodik och praktik i stort sett har fungerat tillfredsställande. Orsaken härtill kan vara dels att metodiklärarna har egen praktisk skolerfarenhet, dels att metodikinstitutionerna påtagit sig ett relativt stort ansvar för praktikens utformning, dels också att metodiklärarna har ett handledningsansvar vid praktikutbildningen.

I en sammanfattning från KUL-Ä-projektet anförs att de kanske "största misstagen gjorts i strävandena att utveckla ämnesmetodik som fristående discipliner, förankrade i ämnena i stället för i eleverna och deras situation". Man tror inte "att den framtida läraren har behov av den speciella och avgränsade metodik i skilda ämnen som nu meddelas vid lärarhögskolorna".

Sedd i ett internationellt perspektiv innehåller svensk lärarutbildning mycket *praktik*. I jämförelse med utbildning för många andra yrken i Sverige är också praktikinslaget påfallande stort. Trots detta efterfrågar de studerande mer praktik, och praktikperioderna bedöms som de mest värdefulla i utbildningen. Lärarutbildarna på klasslärarlinjerna är av liknande uppfattning: drygt en tredjedel anser att praktiken är av lagom omfattning medan lika många vill att utbildningen skall omfatta mer praktik. Även på ämneslärarlinjen upplevs praktikutbildningen som värdefull.

Denna positiva syn på praktiken kombineras emellertid ofta med kritik mot praktikens utformning. Man menar t. ex. att

- metodiklektorn som handledare spelar en alltför underordnad roll,
- betygsättningen har en negativ inverkan på förhållandet mellan metodiklektor och lärarkandidat,
- man får träning endast i begränsade delar av lärarrollen och att lärarnas elevvårdande uppgifter ej uppmärksammas.

Till det positiva har anförts arbetet tillsammans med handledaren och tryggheten i att inte ensam ha ansvaret för klassen.

Utvärdering av praktikterminen i klasslärarutbildningen visar ett likartat svarsmönster. Flertalet kandidater bedömer praktikterminen som den viktigaste delen av utbildningen men riktar kritik mot vissa företeelser, t. ex. att

- lärarhögskolans teoretiska undervisning utformas så att den försvårat en praktisk tillämpning,
- metodiklektorernas besök varit för korta och alltför sällan förekommande,
- relativt många kandidater endast haft sporadisk kontakt med handledaren,
- möjligheterna att få inblick i angränsande stadiers verksamhet varit begränsade,
- formerna för betygsättning är diskutabla,
- samverkan med andra kolleger än kandidatkollegan varit ovanlig,
- ett utbildningsprogram vid praktikskolan avsett för kandidaten saknats.

Det riktades ganska tidigt också viss kritik mot själva praktikorganisationen i 1968 års reform. Framför allt menade man, att det saknades praktikinslag i början av utbildningen och att praktiken för mycket var inriktad på klassrumsuppgifter och för lite omfattade skolans funktioner i stort samt skolans roll i samhället.

1973 beslöt riksdagen i anslutning till förslag i prop. 1973:78 att en ny praktikorganisation skulle införas för lågstadie-, mellanstadie- och ämneslärarlinjerna. Nya utbildningsplaner började därför försöksvis tillämpas från läsåret 1974/75. Den nya praktikorganisationen innebär bl. a. ett genomfört

assistentlärarsystem som inte är beroende av vakanta tjänster i skolväsendet. Praktikant och handledare bildar ett lärarlag, något som överlag upplevts positivt.

I praktikutbildningen ingår bl. a. övningspraktik som skall ge den studerande tillfälle att bevittna och i sitt eget arbete själv tillämpa pedagogiska och metodiska principer, samt praktikanttjänstgöring under vilken lärarkandidaten successivt ges större självständighet och vidgat ansvar att leda undervisningen och genomföra lärarens alla uppgifter.

I samband med praktikutbildningen ges samhällsinriktad praktik (SIP) med auskultationer och studiebesök inom skilda samhällsinstitutioner. För att bättre binda ihop teori och praktik förekommer också s. k. praktikseminarier i anslutning till praktikutbildningen.

Under praktikanttjänstgöringen fullgör lärarkandidaten vanligtvis sin praktik inom s. k. praktikcenter. Dessa är uppbyggda så att om möjligt minst tolv lärarkandidater är placerade inom samma center.

Den nya praktikorganisationen har till stor del fått ett positivt mottagande. Särskilt gäller detta introduktionspraktiken på klasslärarlinjerna, som genom sin längd och placering i början av första terminen har fått stor betydelse för kandidaternas fortsatta studier och för bedömningen av deras yrkesval. Det allmänna intrycket av den samhällsinriktade praktiken är positivt men timresurserna bedöms som otillräckliga. Praktikseminarierna har upplevts mycket skiftande. Auskultationer på andra stadier än det egna har bedömts så väsentliga att de borde få ökat utrymme.

Inom ämneslärarutbildningen är erfarenheterna i allt väsentligt likartade. Den samhällsinriktade praktiken har dock på flera håll upplevts som alltför splittrad och ytlig.

För lärare med yrkesinriktade ämnen efterlyses en modifiering av introduktionspraktiken med hänsyn till att många av de studerande har relativt lång lärarerfarenhet. Under övningspraktiken upptäcks ofta, att de studerande behöver komplettera sina yrkeskunskaper.

I alla utvärderingar som berör den inre strukturen av lärarutbildningen framträder vissa mönster, som kan sammanfattas på följande sätt.

- Den relativa omfattningen av de olika delarna ämnesteori, pedagogik, metodik och praktik har inte avgörande betydelse för de studerande. För dem är yrkesanknytningen det väsentliga. Ju bättre anknytning man finner mellan studierna och läraryrket desto mer meningsfyllda upplevs studierna.
- Lärarutbildarna är av likartad uppfattning men menar att de studerande undervärderar betydelsen av ämneskunskaper.
- Utbildningen är för snävt inriktad mot begränsade pedagogiska tekniker och ger ej tillräckligt av psykologiskt och socialt kunnande för yrket.
- Yrkesanknytningen gynnas av en rimlig integration av de olika komponenterna i utbildningen.
- Den nuvarande uppdelningen i metodik och pedagogik kan starkt ifrågasättas.
- Den institutionella organisationen försvårar den önskade samordningen.

3.4.4 *Måluppfyllelse*

Inom KUL-Ä-projektet har man funnit att attityderna bland studerande i naturvetenskapliga ämnen på ämneslärarlinjen ändras antingen föga eller också så att de kontrasterar mot de mål som utbildningsplanen anger. Man anför:

Det vore dock naivt att tro att vuxna individer med en avslutad grundutbildning under en enda termin skulle ändra sina attityder. Det är emellertid förvånande att de förändringar som kunnat beläggas så att säga går i fel riktning. Man kan spekulera i orsaken. Det kan vara på så sätt att lärarkandidaten, när han kommer till lärarhögskolan, har en idealiserad uppfattning om utbildning. När han sedan möter verkligheten, vilken för kandidatens del utgöres av pedagogik, metodik och praktik, vilka delar var för sig har många brister, så upplever han en påtaglig inkongruens mellan sin tidigare uppfattning om utbildning och den faktiska verklighet han konfronteras med. (Erasmie & Marklund, 1974).

I en undersökning av blivande lågstadielärare visas, att det framför allt är under praktiktjänstgöringen som de studerande utvecklar vissa sådana negativa attityder. Fram till praktikterminen utvecklas lärarkandidaterna positivt i förhållande till utbildningsmålen i de flesta avseenden. Praktikterminen kan i vissa fall innebära en motsatt effekt, bl. a. med ökade aggressionstendenser och minskad tolerans mot avvikande elevbeteende.

Dessa attitydförändringar har kallats "realitetschocken", och har tidigare påvisats av flera amerikanska forskare. Så har t. ex. en undersökning visat, att nyintagna lärarkandidater under en sex månaders period förändrat sina attityder i positiv riktning medan nyutexaminerade lärares attityder under en sexmånadersperiod förändrats negativt.

Många utbildningsproblem sammanhänger med lärarutbildningens allmänt personlighetsutvecklande mål. K. H. Eriksson (1977) drar följande slutsatser efter analys av forskning inom området: "Lärarutbildningens inre arbete med arbetssätt och stoffbehandling måste vara sådant att det också verkar i personlighetsutvecklande riktning. Yttre ramar är därvid inte oväsentliga". – Eriksson menar sig ha funnit många belägg för att den hittillsvarande lärarutbildningen varit för lite inriktad mot personlighetsutveckling och anger därvid bl. a. följande brister.

- En alltför stark tonvikt på lärarnas yrkesfärdigheter, delvis underbyggda av en behavioristisk vetenskapssyn.
- För lite betoning av de kurativa inslagen i såväl skola som lärarutbildning.
- Stark central styrning av studieplaner och studiegångar som förhindrat en mera behovsinriktad utbildning med starkare engagemang från de studerande.
- För liten påverkan från "fältet" (skolväsendet, lärare, elever) på lärarutbildningens mål och innehåll.
- Betygen i lärarskicklighet.
- Bristande arbetslivserfarenhet såväl från produktionen som från det liv barn och ungdom har i skolan och på fritiden.
- För lite övning i demokratiska beslutsfunktioner.
- Handledaren för svagt anknuten till lärarutbildningen i övrigt.
- Lärarbehörigheten för snävt inriktad mot stadier och ämnen.

Den internationella forskningen har visat, att det endast är i vissa begränsade avseenden, som personligheten kan påverkas på ett mer avgörande sätt. Däremot kan sociala och pedagogiska attityder förändras. Så t. ex. har man påvisat förändringar i riktning mot mera demokratiska och liberala attityder.

3.4.5 *Ramar och resurser*

Både lärarutbildare och studerande har uppgett att anvisningar och bestämmelser ofta hämmat de pedagogiska aktiviteterna. Utbildningsplanerna har fått en mera styrande inverkan än som avsetts.

Tjänstekonstruktionen för främst metodik- och pedagogiklärare, men också för handledare m. fl. anges ofta som hindersam för en ändamålsenlig utbildning och för goda samverkansformer. Sålunda anses de avtal som träffats angående lärarutbildarnas tjänstgöringsförhållanden ha "verkat i cementerande riktning" (Erasmie & Marklund, 1977).

Andra ramfaktorer som kan ha en avsevärd inverkan på utbildning är resurserna. Många lärare och kandidater anser lokalerna mindre ändamålsenliga på grund av bristen på arbetsrum och övningsrum.

I lärarutbildningen är utformningen av kontrollsystemet av många skäl särskilt känslig. I de undersökningar som har gjorts har bl. a. följande framstått som väsentliga svårigheter.

- Betygsättningen, särskilt i lärarskicklighet, stör de önskvärda personliga relationerna mellan lärarutbildare och lärarkandidat.
- Kontrollen försvårar en demokratisering av lärarutbildningen och medverkar till en "förmyndarutbildning".
- Examination och betygsättning försvårar samarbetet mellan de studerande och därigenom också förverkligandet av ett väsentligt mål i lärarutbildningen.
- Examinationsförfarandet inriktar utbildningen mot lätt avläsbara teoretiska kunskaper och försvårar integrationen av teori och praktik.

3.4.6 *Medinflytande*

Det finns åtskilliga hinder för att samverkan och demokrati skall fungera tillfredsställande. Bl. a. följande omständigheter har vid undersökningar på klass- och ämneslärarlinjerna påvisats medföra svårigheter.

- Samverkansorganisationen med många olika organ har medfört problem i fråga om information; arbetet har också varit tidsödande.
- Sammansättningen av samverkansorganen har i regel ej gett de studerande ett reellt inflytande.
- Samverkan i undervisning och studier försvåras av betyg, skrivningar och tentamina, tillämpningen av normalstudiegångar och de förekommande modellerna för utbildningsplanering.
- Bristande yrkeserfarenhet och splittrad tjänstekonstruktion samt låsning till undervisningstimtal i stället för beräkning av tjänstgöringsskyldighet med hänsyn till pedagogiska uppgifter utgör hinder för samverkan i undervisningen.

- Administrativt stora enheter med komplicerad planering av schema lägger hinder i vägen för reell påverkan på utbildningsplaneringen.
- Lokalernas placering och utspridning försvårar på många håll möjligheter till kontakter.
- Institutionsuppdelningen lägger hinder i vägen.

3.4.7 *Verksamhetsformer*

Lärarutbildningen har under senare år förnyats bl. a. genom

- försök att öka integrationen av teori och praktik och ge de studerande mera verklighetsanknutna upplevelser med hjälp av intern TV,
- ökad tonvikt på personlighetsutveckling och självförverkligande,
- utveckling av gruppdynamisk verksamhet,
- utveckling av mer studerandestyrda och behovsgrundade arbetssätt.

Omkring 1970 började intresset att koncentreras på socialpsykologiska frågor och gruppdynamiska skeenden. Under de senaste åren har en intresseförskjutning ägt rum i riktning mot en utbildning som tar sin utgångspunkt i de studerandes egna behov och intressen. Denna utveckling har varit influerad av tankegångar inom den s. k. frigörande pedagogiken, där vikten av att ta tillvara och frigöra individens egna potentiella möjligheter betonas.

En analys av olika projektstyrda studier inom lärarutbildning och annan högskoleutbildning visar att det behövs ett omfattande och grundligt förberedelsearbete för att projektstyrda studier skall kunna genomföras. Sådan tid saknas ofta och det finns därför en risk att man utvecklar en situation som präglas av förvirring och inaktivitet och att man sedan återfaller i ett mer traditionellt arbetssätt. Man har bl. a. vid arbetet inom folkhögskollärarlinjen funnit, att både lärare och studerande behöver inskolas, om sådana arbetsformer skall bli framgångsrika.

3.4.8 *Rekrytering, studieframgång, betyg*

En viktig fråga är urvalet av sökande till lärarutbildning. Frågan om lärarlämplighet har därför varit ett centralt område för forskning. Trots de många undersökningar som gjorts, har det inte varit möjligt att finna urvalskriterier som gör det möjligt att särskilja lämpliga blivande lärare från mindre lämpliga eller olämpliga, dvs. att bedöma lärarlämpligheten.

Intagningen kan också ses ur en annan aspekt. Om det anses önskvärt att skolans personal speglar erfarenheter och värderingar i samhället i stort, bör en sned social rekrytering av lärare undvikas. Undersökningar har dock visat att rekryteringen till lärarutbildningen är sned, dock mindre sned än den sociala rekryteringen till flertalet andra högre utbildningar.

Blivande ämneslärare uppger att inriktningen på läraryrket i hög grad varit beroende av intresset för undervisningens ämnen, liksom intresset för barn och ungdom. På klasslärarlinjerna anger merparten att de valt läraryrket för att de "tycker om barn" eller vill ha ett yrke "där man får arbeta med människor".

Bristande förkunskaper kan bli ett problem under utbildningen. På klasslärarlinjerna har, enligt de kartläggningar som skolöverstyrelsens utred-

ningsgrupp angående betygsättningen i lärarutbildningen (BUL) gjort, studiemisslyckanden främst drabbat lärarkandidater som rekryterats från fackskola och folkhögskola. Andra undersökningar visar att gymnasieutbildning och gymnasiebetyg har högt prognosvärde för framgång i högre utbildning. En undersökning i engelska har visat att det finns ett avsevärt högre samband mellan lärarkandidaternas gymnasiebetyg och deras provresultat än mellan antalet akademiska betyg i engelska och provresultat. Generellt har alltså gymnasiets kvalitetsbetyg högre prognosvärde för färdighet i språket än universitetens kvantitetsbetyg.

BUL undersökte också inställningen till betyg hos lärare och kandidater inom vissa utbildningslinjer samt hos skolledare. Inställningen till betyg i ämnesteori är av speciellt intresse när det gäller klasslärarutbildningen. När det gäller hur man ser på betygen från utbildningssynpunkt kan noteras att

- lärarutbildargruppen som helhet anser betyg vara mest betydelsefulla i svenska, engelska och matematik medan betyg i praktiskt-estetiska ämnen anses vara minst betydelsefulla (men dock viktiga),
- skolledargruppen som helhet gör samma bedömning som lärarutbildarna,
- lärarkandidatgruppen som helhet är negativ till graderad betygsättning i orienteringsämnen, tillvalsämnen och praktiskt-estetiska ämnen medan opinionen däremot är delad då det gäller betyg i engelska, matematik och svenska.

De studerande på klasslärarlinjerna anger vidare att behovet av graderat betyg är starkare i pedagogik än i ämnesteori.

Betyg i lärarskicklighet (motsvarande) ges i dag i flertalet pedagogiska utbildningar. I klass-, ämnes- och yrkeslärarutbildningen sker betygsättningen i en fyrgradig skala: icke godkänd – ett (ca 60 procent) – två (ca 25 procent) – tre (ca 15 procent). I övriga lärarutbildningar ges betyg i undervisningsskicklighet, varvid skalan över godkända betyg omfattar fem, sex eller sju steg.

Man har i diskussionen om betygsättning i lärarutbildningen framhållit främst tre argument *för* betygsättning:

- Betygen utgör en förutsättning för att bedöma kvaliteten i lärarutbildningen i relation till uppställda mål.
- Betygen har motiverande effekt på den studerande.
- Betygen behövs vid meritvärdering för tjänstetillsättning.

Erasmie & Marklund (1974) har i anslutning till KUL-projektets undersökningar på ämneslärarlinjen pekat på de många negativa effekter som framkommit särskilt genom betyget i lärarskicklighet. De anför bl. a.:

Det torde vara svårt att hitta en utvärdering uttryckt i ett siffervärde som har större brister än betyget i lärarskicklighet (– – –). Det är närmast generande för svensk lärarutbildning, som skall bygga på pedagogikens senaste rön, att fortfarande när denna rapport skrives ha kvar betyget i lärarskicklighet. Vi tror att organisationen skulle fungera bättre – även med nuvarande ramar – om betyget avskaffades eller om betygsskalan krymptes till betygen godkänd/icke godkänd. Ty den sannolika effekten av ett avskaffande av betygen skulle bli att metodiklektorerna i större utsträckning kunde ägna sig åt sin handledande uppgift.

Kritiken mot honnörsbetyg i lärarskicklighet har varit stark. Ett förslag från LUT 74 i betygsfrågan överlämnades 1977 till regeringen (jfr kapitel 12).

3.4.9 *Fortbildning av lärare*

Fortbildning ingår som en del i det totala utbildningsprogrammet för läraren.

Forskningen inom lärarfortbildningen har redan nu kunnat kartlägga ett antal hinder, som man bör söka avlägsna eller mildra inverkan av (Eklund, 1977):

- Lärarfortbildningen har alltför lite uppfattats som en integrerad del av det totala utbildningssystemet. Nära samband måste finnas mellan lärarnas grundutbildning och fortbildning. De allmänna principer som gäller för annan utbildning måste också tillämpas på lärarfortbildningen. Så t. ex. bör "elevcentrering", studerandedemokrati och laborativa arbetsformer också gälla för lärarfortbildning.
- Lärarens yrkessituation är i många avseenden psykiskt pressande. Därför bör fortbildning avse sådant som är direkt tillämpbart i yrket. Fortbildning som betonar kravkomponenter utan att dessa är kopplade till lösningsförslag bör undvikas.
- De förhållanden som lärarfortbildningen vill förändra är mycket sammansatta. Därför måste det finnas tillräcklig tid för bearbetning av frågorna. Lärarfortbildningen har för lite utformats som en yrkesutbildning. Utbildningen bör ge läraren vidgade möjligheter att välja de i en viss situation bästa handlingsalternativen. Medinflytande på fortbildningens uppläggning är väsentligt.
- Lärarfortbildningen har alltför lite varit kopplad till utvecklingsarbete och till lärarens totala arbetssituation. Om läraren t. ex. känner sig otrygg i yrket minskar detta intresset för metodiska frågor.

Erfarenheterna av den nuvarande lärarutbildningen, så som de framstår i det redovisade pedagogiska FoU-arbetet (som främst ägnats klass- och ämneslärarutbildningarna), har utgjort ett väsentligt underlag för LUT 74:s arbete. I de följande kapitlen ger utredningen uttryck för sin syn på de utbildningsfrågor som här berörts.

4 Lärarrollen och lärarutbildningens mål

4.1 Skola och samhälle

Lärarutbildningen är ett medel att främja skolans och därmed på längre sikt samhällets utveckling i önskad riktning. Det är i första hand samhällets och skolans behov som skall styra utformningen av lärarnas utbildning. Skolans utveckling är därför den främsta utgångspunkten för LUT 74:s översyn av lärarutbildningen.

Utredningens direktiv är ett uttryck för vårt samhälles generella strävan att skapa en demokratisk, samarbetsinriktad skola som arbetar utifrån en helhetssyn på eleven och som söker främja en aktiv elevroll. Några av de centrala tankegångarna är följande:

- Skolarbetet skall organiseras så att det utvecklar demokratin i skolan och därmed också i samhället.
- Kontakterna mellan skolan och samhället utanför skolan måste utvecklas.
- Skolans sociala uppgifter och dess medverkan i elevernas personlighetsutveckling måste betonas starkare.
- Skolan skall i högre grad än nu inriktas på att utveckla internationell medvetenhet, att främja jämställdhet mellan kvinnor och män och att göra insatser för elever som av olika skäl har svårigheter i skolan.

Det kan vidare konstateras att mänsklighetens kunskapsmassa växer allt snabbare. Individerna blir alltmer beroende av varandra och av samhället. En konsekvens av detta är att medborgaren i dag behöver mångsidigare kunskaper än förr. Behovet av att ge den enskilde tillgång till relevanta och aktuella kunskaper och färdigheter och därmed möjligheter till ett aktivt samhällsengagemang utgör ytterligare skäl för att vidareutveckla skola och lärarutbildning.

4.2 En pedagogisk grundsyn

De pedagogiska överväganden som sker inom skolan i det dagliga arbetet grundas, medvetet eller omedvetet, på en allmän syn på individ, samhälle, kunskap, inlärning m. m. På samma sätt förankras politiska och administrativa beslut som rör skola och utbildning i grundläggande antaganden och värderingar om bl. a. individen och individens relation till grupp

och samhälle. Några av de allmänna värderingar, som varit vägledande för utredningens arbete, redovisas i det följande.

Människan har en inneboende vilja och förmåga till självutveckling och är till sin natur skapande och aktiv

Under vissa epoker i skolans liv har barn och ungdom tilldelats en i huvudsak passiv, mottagande roll, medan den aktiva, givande rollen förutsatts tillhöra läraren.

Om man uppfattar individen som passiv kommer utbildningens styrande funktioner att betonas starkt. Det blir naturligt att se utveckling som en direkt följd av yttre påverkan och detaljstyrning. Kunskap betraktas lätt som en storhet, möjlig att bygga upp genom överförande av enskilda kunskapselement, vilka genom addering bildar större kunskapsenheter.

Ett annat sätt att se på individen är att förutsätta att han inom sig har vilja och förmåga till självutveckling, som gör honom aktiv och skapande om denna sida av hans personlighet ges tillräckligt utrymme och stimulans. Kunskapsinhämtandet ses då naturligt som en aktiv process, där varje nytt kunskapstillskott bearbetas av individen och medför att han förstår sina tidigare kunskaper på ett nytt sätt. I det pedagogiska arbetet kommer det egna handlandets och den egna upplevelsens roll att betonas.

En av skolans viktigaste uppgifter blir med denna senare utgångspunkt att skapa ett gynnsamt klimat för elevernas försök att utifrån sina egna utgångspunkter bygga upp kunskaper och insikter om omvärlden.

Människans utveckling måste ses i ett helhetsperspektiv

Individens sociala och kunskapsmässiga utveckling ses ibland som skilda processer. Den kunskapsmässiga utvecklingen betraktas då som mer eller mindre skild från den sociala. I enlighet härmed kan kunskapsförmedlingen uppfattas som ett meddelande av saklig, allsidig information, fristående från alla värderingar.

Enligt utredningens uppfattning är de olika komponenterna i individens utveckling – fysiskt mognande, utveckling av kunskaper och kommunikationsfärdigheter, normbildning, social utveckling etc. – ömsesidigt beroende av varandra. De kan ej påverkas var för sig. En individs sociala utveckling är sålunda genom hela livet beroende av vilka kunskaper han har om sin omvärld. På samma sätt är individens kunskapsmönster och omvärldsorientering till stor del en följd av de förväntningar och de krav som ställs av det samhälle han lever i.

Undervisning kan aldrig utformas så att den endast når en komponent i individens utveckling. Varje tillskott av kunskap, varje inlärningssituation påverkar hela personligheten. Därmed kan skolan inte heller begränsa sitt ansvar till att gälla endast *en* utvecklingsaspekt på eleven.

Människans utveckling beror av samspelet med andra människor

Individen är i hög grad beroende av sin miljö. Det sociala trycket, omgivningens förväntningar, samhällets öppna eller dolda normsystem etc.

har ett starkt inflytande på hans handlingar.

Detta starka beroende av den sociala miljön har under lång tid medfört att individen betraktats som huvudsakligen passivt mottagande. I ett system med stark normkontroll kommer naturligt nog tecknen på aktivt kunskapssökande och självständig utveckling att vara få. Först i ett samhälle som sett sambandet mellan stark kontroll och passivitet, och som är berett att stödja en självständig utveckling kan individens verkliga möjligheter att själv söka kunskap och att aktivt samverka med sin omvärld bli prövade.

Det självständiga kunskapssökandet får emellertid inte bli ett självändamål. Samtidigt som individen är beroende av sin sociala miljö och av samspelet med omgivningen är han själv en del av denna miljö och en part i detta samspel. Möjligheterna att utveckla ett demokratiskt samhälle kommer till slut att bero på varje medlems förmåga och vilja till samverkan och socialt samspel.

En av skolans centrala uppgifter blir därmed att ge eleverna erfarenhet av samverkan och samarbete och av demokratiska beslutsprocesser. I det dagliga skolarbetet måste eleverna få öva och själva uppleva betydelsen av samverkan och erfara att sådan samverkan kan göra arbetet lättare och effektivare. Detta behöver inte innebära att samverkan framställs som problemfri och utan svårigheter. Samverkan får emellertid inte enbart betraktas som ett sätt att lösa vissa uppgifter, som en produktionsform eller ett sätt att fatta beslut. En väl fungerande samverkan leder till gemenskap och tillgodoser därmed ett grundläggande behov hos varje människa.

4.3 Lärarrollen i ett framtidsperspektiv

Skolans utveckling innebär och förutsätter en successiv förändring av lärarens uppgifter och funktioner, dvs. av vad som brukar kallas lärarrollen. Dessa förändringar är viktiga utgångspunkter för en översyn av lärarutbildningens mål, struktur och innehåll. I det följande skall därför anges vissa *förändringsriktningar* för skolan, vilka av utredningen bedömts ha särskild betydelse för lärarrollen och lärarutbildningen.

Mot ett vidgat ansvarsområde

En betoning av helhetssynen på elevens personlighetsutveckling och av skolans ansvar för denna utveckling leder till krav på ett ökat engagemang från skolans sida över ett bredare register än tidigare. Utveckling av sådana kunskaper och färdigheter som rör kontaktförmåga och känsloinlevelse måste exempelvis ges samma vikt som kunskapsinhämtande och färdighetsträning i traditionell mening.

Skolan eftersträvar vidare inte endast en kunskapsgemenskap utan också en värdegemenskap. Läroplanerna anger vissa grundläggande och gemensamma värderingar som skall framhållas och främjas i undervisningen:

Skolan skall grundlägga och vidareutveckla sådana egenskaper hos eleverna som kan bära upp och förstärka demokratins principer om tolerans, samverkan och likaberättigande mellan människorna. Att väcka respekt för sanning och rätt, för människans

egenvärde, för människolivets okränkbarhet och därmed för rätten till personlig integritet är en huvuduppgift (Lgr 69, s. 14–15).

Traditionellt har skolan varit starkt inriktad på sin förberedande funktion. (Vi lär inte för skolan utan för livet.) Skolan måste emellertid också ge eleverna möjlighet till jag-förverkligande, gemenskapsupplevelser och gemensamt solidariskt arbete i nuet. Studietiden är en livsform som har sitt eget värde. (Vi lär för livet – också för livet under skoltiden). I detta synsätt ligger också att särskild hänsyn måste tas till individuella skillnader och behov.

Ett ökat ansvarstagande från skolans sida innebär således en tyngdpunktsförskjutning av skolans och därmed lärarens uppgifter mot

- ett ökat ansvar för alla sidor av elevens utveckling (kunskapsinriktade, sociala, emotionella och normativa),
- en större hänsyn till individuella skillnader och behov såväl i nuet (här-och-nu-aspekten) som i framtiden (förberedelseaspekten).

Mot en förändrad elevroll

Demokratins grundval är självständiga och aktiva medborgare. Detta förhållande har vittgående konsekvenser för skolans arbete. Fostran till demokrati måste innebära att elevens förmåga att självständigt söka och bearbeta kunskap stimuleras och att relationerna mellan elev och lärare utformas som ett demokratiskt samspel. I största möjliga utsträckning bör den studerande ha frihet att skapa sitt eget utbildningsprogram.

Denna ökade frihet för eleven leder i sin tur till att läraren på ett annat sätt än tidigare måste fungera som planerare och organisatör av undervisning. Den förändrade inriktningen av lärarens roll som undervisningsplanerare sammanhänger också med lärarens numera ökade möjligheter att i samband med ett vidgat lokalt medinflytande delta i diskussioner och beslut rörande den egna skolans hela verksamhet och utveckling.

Förändringarna i synen på elevens roll i utbildningssituationen får som naturlig konsekvens en förskjutning i riktning mot

- en utbildning där eleven i ökad omfattning kan påverka sin egen inlärningssituation,
- en gemensam, fortlöpande utvärdering av utbildningssituationen snarare än en ensidig bedömning av elevprestationer,
- en lärarroll, där de planerande, stödjande och aktiverande komponenterna får ökad tyngd,
- ett mer jämlikt samarbetsförhållande mellan lärare och elever.

Mot en förändrad inlärningsprocess

Skall individen kunna möta samhällets snabbt förändrade livsvillkor och samtidigt bidra till en samhällsutveckling, måste skolan i stor utsträckning inrikta sin undervisning mot orsaksanalys, diskussion av alternativa möjligheter och praktiskt förändringsarbete i centrala samhällsfrågor. Uppgiften förutsätter bl. a. en medvetenhet hos dem som arbetar i skolan om de olika värderingar, normsystem och villkor som råder i samhället, om samhällets

utveckling i stort och om vikten av att se egna förhållanden i ett internationellt perspektiv. En följd av den snabba förändringstakten blir också att många detaljkunskaper efter hand blir inaktuella. Samtidigt innebär utvecklingen mot ett större medinflytande för den enskilde individen att kravet på självständigt agerande ökar. Skolan måste därför i den grundläggande utbildningen ägna särskild uppmärksamhet både åt basfärdigheter och sådana utbildningsinslag, som visar på metoder att finna kunskaper och att värdera och strukturera information.

Dessa förändringar aktualiserar förskjutningar i skolans och lärarens verksamhet mot en starkare betoning av utbildningsinslag och arbetsformer

- som gör eleverna skickade att själva förvärva kunskap, att analysera och bedöma information, att väga synpunkter och fatta beslut,
- som rör elevernas sociala, känslomässiga och allmänt personlighetsmässiga utveckling och ökar deras förmåga att analysera orsakerna till motsättningar och konflikter och att bearbeta dessa,
- som ger eleverna möjligheter att påverka och förändra det samhälle de lever i.

Den tyngdpunktsförskjutning, som här antytts, påverkar bl. a. beskrivningen av lärarens yrkesroll. Den övergripande och gemensamma uppgiften för alla lärare som professionella yrkesutövare blir att på basis av allmänpedagogisk, utvecklingspsykologisk och socialpedagogisk erfarenhet bidra till individens allsidiga utveckling. Specifika ämneskunskaper är därvid att betrakta som både förutsättning och instrument för yrkesutövningen.

Mot en öppen skola

Med en betoning av skolans ökade ansvarsområde, elevens medbestämmanderätt och samverkan mellan olika grupper i skolan ökar behovet av att utbildningen står i mycket nära kontakt med samhället i övrigt. Detta behov stärks ytterligare av den konstaterade, allt snabbare förändringstakten i samhället och det allt mer ökade ömsesidiga beroendet mellan individer.

Det är således nödvändigt att skolan känner den verklighet för vilken den utbildar sina elever, såväl närsamhället som det nationella och globala samhället. Det är nödvändigt att skolan tar hänsyn till och samverkar med livet utanför skolan. Men även betraktad som ett samhälle i sig bör skolan kunna vara öppnare än nu: gränserna mellan olika personalkategorier, mellan ämnen och årskurser och mellan undervisning och fritid inom skolan bör genombrytas.

Öppenhet innebär ett ökat erfarenhetsutbyte och samarbete mellan olika grupper inom skolan och ökade kontakter mellan elever och skolans personal utanför klassrummet.

Slutligen ligger i öppenheten också en beredskap att förändra och utveckla den miljö i vilken man lever. För att denna förändringsberedskap skall bli större bör läraren få delta i fortbildning och medverka i den fortlöpande utvecklingen av verksamheten inom sin skola.

Utvecklingen mot en öppnare skola betyder alltså

- att kontakter och samarbete inom skolan ökar (bl. a. genom att ämnes- och stadiegränser genombryts och genom att verksamheten i större utsträckning utövas i arbetslag),
- att skolan integreras med den större utbildningsmässiga helhet som det egna samhället totalt utgör,
- att skolan internationaliseras.

4.4 Målförverkligande och målkonflikt

De inledande avsnitten i föreliggande kapitel har angett de allmänna utgångspunkter, som legat till grund för LUT 74:s arbete. I sina huvuddrag kommer de nära de utgångspunkter, som inom samhället i stort är vägledande för utveckling och framtidstänkande. Inför översynen av lärarutbildningen vill utredningen också peka på följande förhållanden.

De krav som ställs på den svenska skolan måste betraktas som mycket omfattande. Utvecklingen har inneburit ett successivt adderande av nya mål till de redan befintliga och en fortlöpande utvidgning av skolans ansvarsområde.

Utbildningen har att täcka hela det spektrum av målproblem som bl. a. framträder i följande två motsatspar:

- Individens behov av självförverkligande å ena sidan och samhällets krav på individer med vissa för samhället värdefulla kvalifikationer å andra sidan.
- Skolans anpassning till ett existerande samhälle å ena sidan och skolan som samhällsförändrande faktor å andra sidan.

Orsakerna till de problem som uppstår i skolan kan inte sökas enbart inom denna, t. ex. i undervisningens uppläggning och innehåll, hos olika befattningshavare eller i skolbyggnadernas utformning. De kan också sökas i samhällets struktur och i dess totala utbildnings- och utvecklingssyn.

En granskning av hur skolan fungerar i jämförelse med de officiellt uttryckta avsikterna visar att ett fullständigt målförverkligande är avlägset. Fortfarande går exempelvis en majoritet av flickorna till några få utbildningslinjer och social bakgrund är alltjämt en avgörande faktor för studiernas inriktning efter grundskolan.

Mot denna bakgrund blir det väsentligt att målen för skolan och lärararbetet inte framställs som lätt förverkligade, redan uppfyllda eller en gång för alla gällande. En inriktning exempelvis mot ökat lagarbete i lärarutbildningen får anses vara en självklarhet från allmänideologisk synpunkt. Detta hindrar inte att formerna för detta lagarbete kan vara mycket svåra att finna. Lagarbete ställer stora krav på anpassning inom gruppen/laget. Målen för lagarbetet kan innehålla delvis motstridande element. Hur samarbetet slutligen fungerar är inte enbart beroende av deltagarnas egen förmåga och villighet till samverkan utan också av yttre ramar och regelsystem.

Det blir därmed av utomordentlig betydelse att skolan som utgångspunkt för sitt arbete inte enbart har en pedagogisk grundsyn och ett handlingsmönster för att skapa bättre överensstämmelse mellan mål och faktisk verksam-

het. Lika väsentlig är den fortlöpande analysen och värderingen av verksamheten.

En central del av skolans utvärdering måste givetvis vara inriktad på att belysa effekterna av de metodisk-didaktiska åtgärderna. Enligt utredningens uppfattning kan emellertid utvärderingsverksamheten inte stanna vid detta utvärderingsmoment. Svårigheter och konflikter inom skolan är inte enbart beroende av tillkortakommanden och brister exempelvis i elevbehandling och metodval. Redan i den demokratiska skolans natur ligger att den aldrig kan vara fri från problem när det gäller målen för skolan och formerna för att anpassa skolans konkreta vardag till dessa mål. En grundsyn som utgår från en helt harmonisk relation mellan delmålen eller från en fullständig samstämmighet mellan ideologi och regelsystem är över huvud taget inte realistisk. De som arbetar i skolan behöver därför ständigt analysera sina mål och bearbeta eventuella målkonflikter och brister i måluppfyllelse. I en skola där man vill öka det lokala medinflytandet och det lokala ansvaret blir sådana fortlöpande analyser än mer angelägna.

Ett viktigt led i skolans utvecklings- och utvärderingsarbete blir därmed att ge lärarna och skolans övriga personal tillfälle att reflektera över

- hur man arbetar i skolan,
- hur man skulle vilja arbeta,
- vilka möjligheter och begränsningar som ligger i själva skolorganisationen, då det gäller att genomföra förändringar.

I lärarrollen måste således ingå uppgiften att, såväl individuellt som gemensamt, fortlöpande analysera och utveckla lärarfunktionen. Inte minst gäller detta i en skola som ständigt förändras och som därmed alltid kommer att rymma inslag av målkonflikter och bristande överensstämmelse mellan mål och medel.

4.5 Lärarutbildningens uppgifter

Det centrala problemet i samband med planering av lärarens grundläggande och återkommande utbildning utifrån ett helhetsperspektiv kan formuleras på följande sätt: *Hur kan man genom utbildning i olika former bäst hjälpa lärare att utveckla de funktioner, som krävs av dem under en fyrtioårig yrkesverksamhet?*

Genom denna formulering betonas utbildningens karaktär av *stödfunktion* för den enskildes och för skolans totala utvecklingsarbete. Den understryker också betydelsen av att utbildningen sätts in i ett tidsperspektiv. Lärarnas grundutbildning och fortbildning måste med andra ord utgöra en enhet, där de båda komponenterna endast utgör olika faser i en regelmässig, livslång växling mellan yrkesstudier och praktiskt yrkesarbete.

Enligt LUT 74:s uppfattning måste också lärarutbildningen byggas upp enligt en kongruensprincip, dvs. samma utgångspunkter som gäller för skolans utveckling skall också gälla för lärarutbildningen. Den pedagogiska grundsyn och de utvecklingslinjer för skolans arbete, som beskrivits i ett tidigare avsnitt, äger därmed också i allt väsentligt tillämpning på lärarutbildningen.

Med hänsyn härtill bör, enligt utredningens uppfattning, den framtida lärarutbildningen (grundutbildning och fortbildning) kännetecknas bl. a. av de principer som sammanfattas här nedan. Var och en av dessa diskuteras mer ingående i det följande.

- Fortgående utveckling av utbildningens mål, öppenhet mot nya uppgifter; förändringsberedskap (se 4.5.1 nedan).
- Ökat inflytande för lokala organ och för de studerande över utbildningens innehåll och utformning (se 4.5.2).
- Inriktning av utbildningen mot en helhetssyn på människan och hennes omvärld (se 4.5.3).
- Bred inriktning på läraryrket, förtrogenhet med yrkeslivet i övrigt (se 4.5.4).
- Betoning av kommunikationsämnena och av färdigheter avseende samspel mellan barn och vuxna (se 4.5.5).
- Problemorientering; betoning av fältkontakt och lagbaserad utbildning (se 4.5.6).
- Vidgat utrymme för återkommande personalutbildning (fortbildning), såsom ett led i den enskilda skolans fortlöpande verksamhetsutveckling och såsom en möjlighet för den enskilde läraren att kontinuerligt komplettera sin allmänpedagogiska och ämnesmässiga utbildning (se 4.5.7).

Som en genomgående princip gäller därutöver att all grundutbildning och fortbildning av lärare skall främja deltagarnas allmänna personlighetsutveckling (se 4.6).

LUT 74 vill i detta sammanhang peka på faran av att skapa ett motsatsförhållande mellan skolans uppgift att ge kunskaper och uppgiften att stödja elevernas personlighetsutveckling. Det finns ingen inre motsättning mellan att medverka till att utveckla kunniga elever och att stödja elever i deras utveckling mot ansvarsmedvetande och självständighet. Kunskaper är tvärtom en förutsättning för att individen skall utveckla ett självständigt tänkande och kunna ta ett reellt ansvar.

Med en sådan utgångspunkt blir en diskussion kring frågan Kunskaper *eller* personlighetsutveckling? ofruktbar. Vad som däremot kan och behöver diskuteras är följande. Vilka kunskaper är de väsentligaste – för eleven och för (den blivande) läraren? Vilken balans i lärarens utbildning mellan ämneskunskaper och kunskaper om elever och samhälle är den mest meningsfulla? Vilka arbetssätt och vilken ansvarsfördelning skall arbetet med att förvärva kunskap och utveckla personligheten bygga på?

4.5.1 *Förändringsberedskap*

Kraven på utveckling och förnyelse är kännetecknande för dagens skola och kommer att vara det i än högre grad för morgondagens.

I samhällets yttre struktur och funktion, inom arbetsliv, inom enskilda yrken och yrkesområden sker oupphörligt förändringar. Vissa förändringar av ekonomiskt, produktionsmässigt slag leder till omflyttningar, nya boendemiljöer, urbanisering, arbetslöshet, invandring, ökad andel yrkesarbetande kvinnor, olika former av social utslagning, nya produktionsformer osv. Inom

yrkesområden kan förändring uppstå som följd av att förändrade produktionsförhållanden införs, att nya material utnyttjas, att nya konstruktioner utprövas osv. Förändringar av konjunkturer och av näringslivets struktur kan leda till arbetslöshet inom en bransch och brist på arbetskraft inom en annan. De krav på kompetens och kvalifikationer som arbetslivet ställer förändras snabbt.

Också vårt sätt att se på samhället, på människor, på kunskap och på livsvärden förskjuts och förändras kontinuerligt. Den förändrade synen på livsvärdena tar sig sådana uttryck som ifrågasättandet av de materiella värdena, antikommersialism, antikarriärism osv. Olika värderingar och olika sätt att se på t. ex. frågor som gäller miljövård, energiproduktion och energiförbrukning, resurshushållning, ekonomisk och materiell resursfördelning, tillväxt osv. bryts f. n. mot varandra. Vi är på väg att värdera behovet av gemenskap, samverkan och solidaritet på ett annat sätt än tidigare – både i livssituationer i allmänhet, i arbetslivet och på ett internationellt plan. Också synen på samlevnad, barn och ungdom, uppfostran och äktenskap förändras successivt.

Förändringar inom olika ämnesområden sker också bl. a. genom att forskningen gör nya upptäckter och erövrar nya kunskaper eller av att man förändrar synsätten inom enskilda ämnen. Vidare bidrar den ökade internationaliseringen, som bl. a. är en följd av kommunikationernas utveckling, till att den enskilda människan i allt högre grad blir inbegripen i de förändringar som sker i andra länder och kulturer.

Förändringarna leder till konsekvenser för skolan. De ställer krav på att skolan förändrar och förnyar sig i fråga om innehåll, arbetsformer osv. Delvis kan denna förnyelse ske genom centrala läroplansöversyner, som kommer att medföra förändrade krav på lärarna. Men personalen i skolan torde i allt större utsträckning själv få bära det direkta ansvaret för att fortlöpande förändringar av skolans arbete sker – inom de allmänna ramar läroplanerna ger. För att skolan skall kunna möta dessa krav är det nödvändigt att personalen har möjlighet att parallellt med yrkesverksamheten fortlöpande göra erfarenheter och erövra kunskaper på de områden förändringarna gäller. Det är då också väsentligt att lärarnas grundutbildning och fortbildning förbereder för resp. fortlöpande stöder en förändringsberedskap och ett utvecklingsinriktat arbete i skolan.

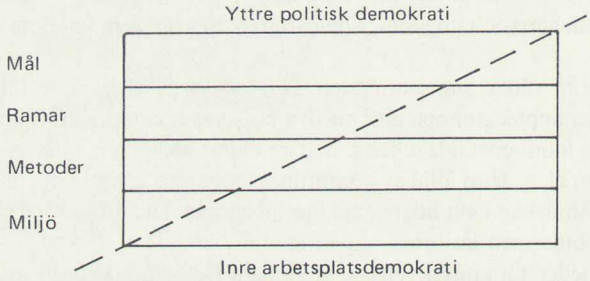
4.5.2 *Decentralisering och medinflytande*

Lärarutbildningen är en del av vårt demokratiska samhälle och bör redan därför vara uppbyggd på ett sådant sätt att den ger medinflytande och medansvar åt dem som berörs av utbildningen. Frågan om medinflytande måste också ses i ett elevperspektiv. Skall skolan kunna bidra till en fortgående demokratisering behöver eleverna inte enbart ges tillfälle att själva vara med i olika beslut utan de behöver också vistas i en miljö, där de vuxnas relationer bygger på medansvar och medinflytande. Beredskap och förmåga att utöva medinflytande och medansvar är samtidigt också ett viktigt personlighetsutvecklande led i lärarnas yrkesutbildning.

Lärarutbildningen berör inte enbart dem som deltar i utbildningen som studerande eller lärarutbildare. Den är också en central angelägenhet för

skolan, dess elever och elevernas föräldrar samt lärarorganisationer, arbetsmarknadens organisationer samt andra samhällsorgan och samhällsfunktioner. En avvägning måste alltså ske mellan å ena sidan samhällets och å andra sidan deltagarnas inflytande över utbildningens innehåll och utformning.

Samhället bör utöva det övervägande inflytandet, när det gäller att bestämma lärarutbildningens mål och allmänna inriktning och även ha ett avsevärt inflytande över ramarna för verksamheten. Över utbildningsmiljön och över metoderna att uppnå utbildningsmålen bör däremot de studerande och deras lärare ha det övervägande inflytandet. Gränserna mellan den yttre (politiska) demokratins och den inre arbetsplatsdemokratins inflytande över lärarutbildningen kan inte dras skarpt och en gång för alla. Det är emellertid av vikt att gränsen mellan de två demokratiska inflytandeområdena inte dras horisontellt utan diagonalt:



En stark central styrning av utbildningen kan visserligen medge avsevärt inflytande för samhällets, lärarnas och de studerandes representanter i styrelser och nämnder. Risken är emellertid stor att inflytandet för den enskilda deltagaren eller deltagargruppen blir mer formellt än reellt. En reell demokratisering förutsätter en ytterligare decentralisering av beslut om utbildningens innehåll och utformning ned till den enskilda studerandegruppen.

Till det reella medinflytandets villkor hör inte bara en decentraliserad beslutsprocess utan också att det system som besluten gäller är överblickbart och flexibelt. Dagens grundutbildning av lärare är i många avseenden så komplicerad och kräver en så lång framförhållning vid planeringen att redan detta bereder svårigheter, inte minst för de studerande, vilkas möjligheter att lära sig hur systemet fungerar naturligt är begränsade. Frågan om reellt medinflytande är alltså knuten även till frågan om lärarutbildningens yttre organisation och studieorganisation.

I en reformerad lärarutbildning bör alltjämt finnas en viss central styrning för att säkerställa kvaliteten och jämförbarheten i utbildningen på olika orter i landet. De styrinstrument som därvid bör prövas är dock främst målangivelser och personalutbildning, medan regler, bestämmelser och resurstilldelning mer får vara av ramkaraktär.

4.5.3 *En helhetssyn på människan och hennes omvärld*

Samhällsutvecklingen i vårt land har innehållit många positiva drag: förbättrade materiella villkor, ökade möjligheter till utbildning och en alltmer medveten strävan mot ett jämlikt samhälle. Samtidigt har dock utvecklingen både på ett nationellt och internationellt plan i allt högre grad präglats av problem som befolkningsexplosion, energikris, råvarukris, miljöförstöring, ojämn resursfördelning mellan i-länder och u-länder, kärnvapenhot etc. Kunskapsexplosionen, urbaniseringen och utvecklingen av teknologin och kommunikationerna karakteriserar också samhällsutvecklingen. De nya generationerna kommer att möta en omvärld som blir svår att överblicka och som rymmer allvarliga problem.

Det kan hävdas att den västerländska samhällsutvecklingen – på gott och ont – skapats genom att individerna specialiserat sig på olika kunskaps- och färdighetsområden. Det är samtidigt uppenbart att de problem som nya generationer ställs inför kommer att kräva en helhetssyn på samhället av såväl den som fungerar som expert på ett visst område som av den enskilda medborgaren. Kunskap på ett visst område måste kunna kopplas till kunskap på andra områden, relateras till värderingar och leda till ett ansvarsfullt handlande. Framför allt gäller att naturvetenskapliga, tekniska och ekonomiska frågor inte får behandlas ur snäv facksynpunkt utan måste ses ur alla de andra synvinklar, t. ex. biologiska, sociala och etiska, som är av betydelse i sammanhanget.

Även från psykologisk synpunkt kan samhällets utveckling leda till svåra problem. Den snabba förändringen och mängden av information som sköljer över individen genom reklam och massmedia kan skapa stress och förvirring. Det sociala mönstret kan komma att präglas av en tilltagande specialisering, och individen kan känna sig splittrad mellan skilda roller. Bland mängden av ideologier och värdesystem som ryms inom det pluralistiska samhället kan det vara svårt att hitta en egen grundsyn.

Det är angeläget att skolan förbereder de växande på dessa problem och ger dem förutsättningar att bearbeta dem. Det är också angeläget att skolan så långt möjligt bidrar till att skapa en sådan situation att dessa problem kan minskas. Skolan måste därför lägga utomordentlig vikt vid att hos de växande grundlägga en helhetssyn på omvärlden varvid just sambandet mellan olika delaspekter betonas. Detta innebär exempelvis – för att knyta an till traditionella ämnesbeteckningar – att kemi, fysik, biologi och geovetenskap integreras med varandra och relateras till de moment inom historia, religionskunskap, samhällskunskap och kulturgeografi som kan vara relevanta. Det är således inte bara av undervisningsmetodiska (motivationsskapande) skäl som integration mellan de olika ämnena bör ske. Integrationen kan också – och kanske framför allt – motiveras med att det är nödvändigt att grundlägga en helhetssyn på omvärlden. Det är en förutsättning för att eleven skall kunna uppleva skolarbetet som meningsfullt och bli – med skollagens ord – både en harmonisk människa och en ansvarskännande samhällsmedlem. Och det är en förutsättning för att de problem som de nya generationerna kommer att ställas inför skall kunna lösas.

Vad som ovan sagts innebär också att en helhetssyn på människan och hennes omvärld måste prägla lärarutbildningen. Metoder för samverkan

mellan olika delområden och grupper måste övas. Utbildningen måste föra fram till ökat samarbete över stadie- och ämnesgränser samt över elev- och personalgränser inom skolan och den måste närmas till samhället utanför skolan.

4.5.4 *Bred inriktning på läraryrket och förtrogenhet med yrkeslivet i övrigt*

Lärarutbildningen är en yrkesutbildning. Det innebär att målet för utbildningen ytterst bestäms av de funktioner läraren förväntas fylla i sitt yrke. Dessa funktioner kan delas in i primära uppgifter, dvs. sådana som avser inlärning och allsidig utveckling av eleven, och sekundära uppgifter som behövs för att de primära funktionerna skall kunna utvecklas, t. ex. planering, administration, samverkan och utvecklingsarbete. Inom den pedagogiska forskningen har urskiljts fem sinsemellan nära sammanbundna lärarfunktioner, av vilka de tre första är primära, de två senare sekundära, nämligen

- lärarens åtgärder för elevernas utveckling av kunskaper och färdigheter (kognitiv funktion),
- arbetsuppgifter som innebär att handskas med läromedel och utforma arbetsmetoder (metod-materiel-funktion),
- lärarens åtgärder för elevens sociala och känslomässiga utveckling (socio-emotionell funktion),
- arbetsuppgifter som innebär samverkan och kommunikation med olika personer inom och utom skolan (samverkansfunktion),
- arbetsuppgifter som sammanhänger med utvecklingen av skolan och av den egna personen (utvecklingsfunktionen).

Beskrivningen av lärarfunktionerna får anses giltig för alla slags lärare, oavsett skolforms-, årskurs- och ämnesinriktning. Dessa uppgifter utgör de yrkesspecifika funktionerna. Yrkesidentiteten hos en lärare går således tillbaka på mycket mer än lärarens speciella ämneskunskaper. Det ligger i LUT 74:s uppdrag att särskilt beakta den socio-emotionella lärarfunktionen. Detta reducerar på intet sätt ämneskunskapernas ställning som en oundgänglig förutsättning för att läraren på ett tillfredsställande sätt skall kunna fullgöra den kognitiva funktionen och metod-materiel-funktionen.

I detta sammanhang vill utredningen också peka på vikten av att utbildningen kring de sekundära uppgifterna (planering, administration, samverkansformer, utvecklingsarbete) särskilt uppmärksammas i lärarutbildningen. Utredningen knyter i detta avseende an till tankar som vuxit sig allt starkare i skoldebatten och som bl. a. fått ett samlat uttryck i det huvudbetänkande (SOU 1974:53) Skolans arbetsmiljö som avgivits av utredningen om skolans inre arbete (s. 580):

> Arbetet inom ett lag ställer krav på viss administrativ förmåga och förmåga till arbetsledning vilket inte har uppmärksammats tillräckligt i lärarutbildningen.

Skall läraren kunna fungera som stöd och stimulans i elevens arbete och positivt bidra till planeringsarbetet inom lärarlaget är det nödvändigt att läraren i sin grundutbildning och fortbildning får behandla och konkret arbeta

med planeringsfrågor, allmänt skoladministrativa frågor, frågor om samverkansformer och utvecklingsarbete etc. Det är också ett led i yrkesförberedelsen att de blivande lärarna aktivt deltar i planering av och beslut om den egna utbildningen.

En bred inriktning på läraryrket medför också ökade krav på samhällserfarenhet hos läraren. Man kan därvid särskilt peka på behovet av arbetslivserfarenhet. Hittills har det varit möjligt att påbörja lärarutbildning utan erfarenhet från arbetslivet utanför skolan. Flera av de utvecklingstendenser i skolan, som tidigare har berörts, antyder emellertid ett ökat behov av arbetslivserfarenhet. Sådana tendenser är det ökade ömsesidiga beroendet individ–samhälle, samhällets allt snabbare förändring, elevens behov av samhällskontakt och skolans ökade ansvar för dennes allsidiga personlighetsutveckling.

Om skolan rekryterar befattningshavare som alltid befunnit sig i skolan finns risk att dessa ensidigt framhåller de kvalifikationer som är värdefulla enligt skolans värderingar. Skolan, liksom andra system, utbildar och för vidare sina egna kunskaper och värderingar. Enligt utredningens mening ligger en väsentlig del av lösningen på detta problem i att ge befattningshavarna i de olika systemen en bredare samhällsorientering, både av praktisk och teoretisk art, där den praktiska orienteringen skall ges ett högt värde.

4.5.5 *Kommunikation och samspel*

En väsentlig förutsättning för att de ungdomar som lämnar skolan skall kunna fungera på ett tillfredsställande sätt i samhället är att de besitter de grundläggande kommunikationsfärdigheterna. Hit hör inte enbart de grundläggande läs-, skriv- och räknefärdigheterna. Det gäller också förmågan att utbyta tankar med andra människor, att ta kontakt, att lyssna och att leva sig in i andras förhållanden och sätt att tänka. I en obligatorisk skola med alltmer vidgade uppgifter blir denna fråga särskilt kritisk. Kommer kravet på stofftillägnande inom en mängd specialområden att undanträngа ett systematiskt uppbyggande av basfärdigheterna har detta en dubbelt negativ effekt. Dels blir elevens direkta möjligheter att kommunicera med sin omvärld begränsade, dels hämmas på lång sikt elevens möjligheter att vidareutveckla sina kunskaper.

Om detta problem skall kunna angripas på ett aktivt sätt måste varje lärare i grundskolan – oberoende av årskurs- eller ämnesinriktning – ha god erfarenhet av hur kommunikationsfärdigheter byggs upp och hur kommunikation tränas och inpassas i den egna undervisningen.

Kommunikationsfärdigheten är emellertid endast ett av instrumenten för kontakten och samspelet mellan människor. Om skolan skall medverka till elevens allsidiga personlighetsutveckling och främja samspelet mellan elev och lärare, behövs det inte bara speciella kunskaper hos skolpersonalen. Det behövs också ökade kontaktytor och mer samarbete mellan alla befattningshavare. Alla som har ansvar för en elev eller en grupp av elever måste både samråda och samverka.

Samverkan kommer även till stånd genom ökat medinflytande för elever, föräldrar och lärare. Men det räcker inte med att man skapar nya regler och får vidgad representation i olika samarbetsorgan. Ännu viktigare är, som tidigare

sagts, att samverkan och lagarbete får spela en avgörande roll i allt arbete i skolan och i kontakterna mellan hem och skola. Utvecklingen mot en öppen skola, där de skarpa gränserna mellan ämnen och stadier genombryts, ökar också behovet av samverkan och lagarbete.

Lagarbete måste alltså bli ett viktigt inslag i lärarutbildningen. Dels måste utbildningen vara inriktad på och syfta till en framtida lärarroll där samverkan och lagarbete är naturliga och självklara arbetsformer. Dels måste lagarbete bli en princip, en modell för lärarskolornas eget arbete. Det är därvid väsentligt att betygsfrågan får en lösning, som inte motverkar en öppen dialog och ett reellt samarbete mellan de studerande och mellan dem och lärarutbildarna.

4.5.6 *Problemorientering, fältkontakt och lagarbete*

Ett uttryck för den helhetssyn, som utredningen anser bör prägla all utbildning, är utvecklingen av projekt- och problemorienterad undervisning. Genom att låta problemområden i stället för de enskilda ämnena eller ämnesdelarna bilda utgångspunkt för studierna skapas bättre möjligheter att studierna skall upplevas som meningsfulla och beröra flera sidor av deltagarnas personlighet.

En väsentlig orsak till att deltagare i en yrkesutbildning inte upplever sig ha nytta av en viss teoretisk utbildning är ofta att de haft alltför liten erfarenhet av den miljö, i vilken de teoretiska kunskaperna skall utnyttjas. En teoriundervisning inom exempelvis pedagogik där de olika idéerna inte får bearbetas under tillräcklig tid och med utgångspunkt i egna upplevelser kan inte förväntas leda till egentlig kunskap. Bearbetningarna måste också ske i en grupp där man känner sig säker och har goda, väl etablerade kontakter.

För att öka deltagarnas möjligheter att tillgodogöra sig utbildningens teoretiska delar bör därför utbildningen ske i närmast möjliga kontakt med fältet och ge deltagarna tillfälle att ingående bearbeta sina erfarenheter. Dessa fältkontakter och detta analysarbete bör ske inom en fast arbetsgrupp av medstuderande och handledare.

Mot denna bakgrund förefaller det angeläget att lärarutbildningen utformas så att den i stor utsträckning är

- fältcentrerad, dvs. sker i nära kontakt med skolverksamheten, och
- lagarbetsinriktad, dvs. sker i fasta arbetsenheter där lärarutbildare och studerande i största möjliga utsträckning fungerar som en enhet under utbildningen.

Härigenom kan man bl. a. öka kontakten med praktisk skolverksamhet, skapa möjligheter till ömsesidig påverkan skola–lärarutbildning samt åstadkomma ökade möjligheter till integration mellan olika lärarutbildargrupper och mellan lärarstuderande och lärarutbildare.

LUT 74 vill här understryka att den starka fältcentrering, som utredningen förordar, inte är avsedd att utgöra en ersättning för teoretisk kunskap. För att kunna dra någon egentlig nytta av olika erfarenheter behövs en teori, ett handlingsmönster att utgå ifrån. (Ett idélöst handlande blir ofta slumpartat eller utgör en imitation av det som är mest iögonenfallande.) Teorin måste dock ständigt bearbetas och omprövas inom det verksamhetsfält, där den

skall tjäna som styrfaktor. Teori och praktik utgör sålunda inget motsatspar utan är båda nödvändiga delar i en meningsfull helhet.

En viktig förutsättning för att de studerande under den grundläggande utbildningen skall komma fram till en enhetlig syn på sitt arbete och vinna säkerhet i samordningen mellan teori och praktik är att de inte alltför snabbt ställs inför komplicerade undervisningsproblem. Det är med andra ord väsentligt att övergången till fullständigt ansvar går via långsamt stegrad komplexitet i undervisningssituationen. Vid en starkt institutionscentrerad praktisk-pedagogisk utbildning är det emellertid svårt att arbeta med små grupper av skolelever under kortare pass, bl. a. med hänsyn till avståndet mellan lärarskola och praktikskola. En mer markerad fältcentrering av studierna skulle redan av den anledningen innebära påtagliga fördelar.

Vad som ovan sagts har närmast avsett den grundläggande utbildningen. I princip är emellertid synpunkterna lika tillämpliga på den återkommande fortbildningen. Först om denna kan göras till en integrerad del av skolans hela utvecklingsarbete och ske i nära samverkan mellan olika deltagargrupper får den full effekt.

4.5.7 *Återkommande personalutbildning/fortbildning*

Skolans vidgade ansvar, den förändrade elevrollen, den snabba kunskapstillväxten och kravet på att skapa en skola som både följer och föregriper samhällets förändring förutsätter en fortlöpande omprövning av skolpersonalens utbildningsbehov. Tidigare betraktades läraren som i stort sett färdigutbildad då han/hon genomgått grundutbildningen. Detta är inte längre möjligt. Liksom inom många andra yrkesområden måste återkommande fortbildning bli ett centralt inslag för lärare.

Bl. a. följande argument kan anföras som stöd för att inte koncentrera alla insatser till grundutbildningen utan även reservera medel för en bred fortbildning.

Aktualitetsaspekten. Värdet av förvärvade kunskaper och färdigheter minskar snabbt i ett föränderligt samhälle. För läraren kan detta drabba många verksamhetsfält. De fackkunskaper han/hon har tillägnat sig kan visa sig föråldrade eller otillräckliga i ljuset av utvecklingen inom ämnet. De praktisk-pedagogiska kunskaperna har ofta utformats för en annan roll än den som yrket efter hand kommit att kräva (jfr relationen elev–lärare, synen på inlärningsprocessen etc.). Genom förändringarna har också nya kunskaps- och erfarenhetsfält kommit i centrum. Behovet för läraren av att kunna komplettera, fördjupa och förnya kunskaper och färdigheter under hela den yrkesverksamma perioden framstår mot denna bakgrund som mycket stort. Inte minst gäller detta de lärare, som har sin grundutbildning långt tillbaka i tiden.

Integrationsaspekten. En ledande tanke i flertalet försök att utveckla lärarutbildningen har varit att skapa integration mellan ämnesteoretiska studier, pedagogik, metodik och praktik. Man har därvid kommit att starkt betona samordningen av lärarutbildarinsatser. Uppgiften att skapa en utbildning, som för den studerande framstår som välintegrerad har emellertid visat sig vara synnerligen svårlöst.

En mer övergripande orsak till dessa svårigheter är sannolikt att de studerande under den grundläggande utbildningen i flertalet fall haft alltför liten erfarenhet av det fält, inom vilket teori och praktik skall samordnas till en fungerande enhet (jfr avsnitt 4.5.6 ovan). Genom en mer regelmässigt erbjuden teoretisk utbildning även under lärarens yrkesverksamma tid, avseende såväl pedagogik som de olika skolämnena, skulle förutsättningarna öka för att den teoretiska utbildningen mer direkt kunde anknytas till och ge utgångspunkter för diskussioner kring metodisk-praktiska frågor.

Utvecklingsaspekten. Ökad lokal frihet och decentralisering av ansvar och beslut ger kommunen men även den enskilda skolan och grupper inom denna vidgade möjligheter att söka alternativa lösningar på skolarbetets utformning. Eleven får en aktivare roll och större medbestämmanderätt i skolarbetet. Ett fortlöpande pedagogiskt utvecklingsarbete bör bedrivas i alla skolor.

Ett utvecklingsarbete inom skolan av den typ som skisserats ovan skapar utbildningsbehov hos de medverkande. Fortbildning blir därför ett av de viktigaste instrumenten att främja och stödja en fortgående utveckling av skolan.

4.6 Sammanfattning. Lärarutbildning och personlighetsutveckling

Både grundutbildning och fortbildning bör ha en personlighetsutvecklande funktion för samtliga deltagargrupper. Personlig utveckling är emellertid en aktiv process som kan behöva lång tid och som måste ske med utgångspunkt i den enskildes tidigare erfarenheter, egenskaper, beteendemönster etc. Personlighetsutveckling innebär ofta en bearbetning och omstrukturering av såväl kunskaper som värderingar och beteendemönster.

Många utvecklingsfaktorer ligger också utanför själva utbildningssituationen. Deltagarnas sociala villkor, intressen, personliga relationer och erfarenheter i övrigt kan betyda mer än själva utbildningen. Under utbildningen kan dock sådana faktorer på olika sätt aktualiseras och de erfarenheter deltagarna gjort både före och vid sidan av utbildningen bearbetas. Detta gäller bl. a. deltagarnas arbetslivserfarenhet.

Personligheten kan givetvis inte i sin helhet fångas i ett antal delkomponenter. Därtill är den alltför komplex och mångfasetterad. Följande kännetecken hos den utvecklade personligheten kan dock sägas vara centrala, nämligen

- erfarenhetsbredd,
- samstämmighet mellan övergripande idéer, delmål och handlingsmönster,
- kvalitet vad gäller livsprinciper och handlingsmönster.

Vad gäller kännetecknet kvalitet finns olika uppfattningar om dess innebörd. Här knyts det helt naturligt till de demokratiska värderingar, som är centrala i vårt samhälle.

Skall lärarutbildningen kunna bidra till lärarens personlighetsutveckling bör den söka skapa gynnsamma utvecklingsmöjligheter i alla dessa hänse-

enden. Utbildningen måste ge möjligheter för deltagarna att öka sin erfarenhetsbredd på olika områden, ge utrymme för bearbetning och samordning av ny kunskap och skapa tillfälle för deltagarna att tillsammans med andra analysera kvaliteten i sina övergripande ställningstaganden och handlingsmönster.

Att öka erfarenhetsbredden. Skall de studier, som bedrivs inom den formella lärarutbildningen effektivt bidra till den rent personliga utvecklingen, är det, enligt utredningens uppfattning, väsentligt att deltagarna får fördjupa sig i studier åtminstone inom någon sektor av kunskapsområdena. Ett alltför ytligt studium försvårar ett bredare, personligt engagemang och möjligheterna att koppla studieerfarenheterna till den egna totala personlighetsutvecklingen.

Med den inriktning av utbildningen som angivits här kan kunskaper inte klart avgränsas från färdigheter och attityder. Kunskaps-, färdighets- och attitydutveckling blir nära samverkande komponenter i den studerandes personlighetsutveckling. Verksamhets- och arbetsformerna i utbildningen blir därmed av utomordentlig betydelse för personlighetsutvecklingen, liksom åtgärder för att stimulera till personliga erfarenheter och upplevelser av olika slag. Särskilt betydelsefulla blir erfarenheter, som utvecklar den egna förmågan att kommunicera, såväl med barn som med vuxna.

Att skapa utrymme för bearbetning av ny kunskap. Från personlighetssynpunkt blir möjligheterna till bearbetning och samordning av kunskaper och erfarenheter av avgörande betydelse. Först härigenom kan olika intryck – nya och äldre – integreras till en totalbild. Begreppet lärarroll kommer exempelvis lätt att sakna djupare mening, om inte tillräckligt utrymme lämnas för att ställa olika undervisningsmetodiska handlingsmönster i relation till de idéer och delmål, som man vill lägga till grund för sitt arbete.

Ett ökat utrymme för analys och bearbetning av ny kunskap kan också motiveras utifrån ett mer allmänt samhällsperspektiv. En demokratisk samhällssyn bygger bl. a. på

- en fortlöpande omprövning av samhällsmålens innebörd för enskilda medlemmar och medlemsgrupper, vilket omöjliggör en engångslösning på problemet individualism–kollektivism,
- respekten för den enskilda individens eller gruppens integritet, vilket omöjliggör en engångslösning på problemet frihet–styrning och
- idén om det utvecklingsbara samhället, vilken omöjliggör en engångslösning på problemet bevarande–förändring.

Skall skolan kunna bidra till samhällsfostran och samhällsutveckling måste såväl den grundläggande lärarutbildningen som fortbildningen ge deltagarna en möjlighet att analysera och själva utveckla en grundsyn på sin roll som utbildare och fostrare. De måste exempelvis få tid att finna balansen mellan å ena sidan styrning och påverkan mot de mål som samhället arbetar för och å andra sidan hänsyn till de växande som självständiga och likvärdiga människor.

Att skapa utrymme för gemensam utvärdering och debatt. En personlighetsutvecklande lärarutbildning måste slutligen ge möjligheter för deltagarna att pröva *kvaliteten* hos sina ställningstaganden och handlingsprinciper mot andras uppfattningar. Det innebär bl. a. att de övergripande målen för

samhällsutvecklingen och för skolans verksamhet måste bli föremål för gemensamma diskussioner och att deltagarnas konkreta handlande i yrkessituationen då ställs i relation till frågan om skolideologi samt deras syn på skolans uppgift och på den egna yrkesrollen.

För genomförandet av analyser av denna typ är lärarutbildarnas medverkan av central betydelse. Deras insatser för att återföra deltagarnas praktisk-pedagogiska erfarenheter till frågan om pedagogisk grundsyn och utbildningsmässig avsikt är i många stycken lika väsentlig som den mer direkta, metodiska handledningen.

5 Den grundläggande lärarutbildningens struktur: Grundskolan

5.1 Inledning

I detta kapitel och i det som därpå följer redovisar LUT 74 sina överväganden och förslag rörande den grundläggande lärarutbildningens struktur. Därmed avses tre förhållanden, nämligen

- utbildningens inriktning på årskurser, ämnen och funktioner, dvs. utbildningens specialiseringsgrad,
- studiernas organisation, dvs. samordningen (sekvensering och varvning) mellan utbildningens huvuddelar, samt
- den totala utbildningens och dess huvuddelars tidsmässiga omfång, dvs. utbildningstidens längd.

Enligt sina direktiv skall LUT 74 ta upp frågan om lärarutbildningen i framtiden i lika hög grad som nu skall återspegla skolans stadiestruktur. Utredningen har sett frågan om lärarutbildningens specialiseringsgrad som en av sina viktigaste uppgifter och har därvid speciellt uppmärksammat de lärarutbildningar som avser grundskolan. Uppgiften har analyserats i termer av årskursvidd, ämnesvidd och funktionsvidd. Lärarutbildningens specialiseringsgrad har med andra ord setts som en fråga om hur många årskurser lärarens undervisning bör spänna över, hur många ämnen den bör omfatta och hur många funktioner – utöver de mer traditionella, direkt kunskapsutvecklande – den bör innesluta.

Förutom specialiseringsfrågan behandlas i detta kapitel även vissa principiella frågor rörande samordningen mellan utbildningens huvuddelar. Framställningen avser där inte bara utbildningen av lärare för grundskolan utan även utbildningen av lärare för gymnasieskolan och vuxenutbildningen.

Vidare behandlas frågor rörande grundskollärarutbildningens tidsramar. Motsvarande överväganden och förslag avseende lärare för gymnasieskolan och vuxenutbildningen redovisas i kapitel 6.

I kapitel 7 återkommer LUT 74 till den närmare utformningen av utbildningen och dess huvuddelar.

Föreliggande kapitel inleds med en kortfattad beskrivning av lärarutbildningens specialiseringsgrad i ett historiskt perspektiv. För översiktlighetens skull avser denna redovisning samtliga lärarkategorier i ungdomsskolan, inte bara grundskolans lärare.

5.2 Lärarkategoriernas framväxt

5.2.1 *Klasslärare*

1842 års folkskolestadga började med orden: "I hwarje stadsförsamling och hwarje socken på landet bör finnas minst en, helst fast, skola med wederbörligen godkänd lärare." Anspråken sträckte sig inte längre än till en lärare per skola. Några klasser fanns inte. Lärarna var av en enda kategori, folkskollärare.

Genomförandet av folkskolan gick långsammare än beräknat. År 1853 stadgades därför att s. k. mindre skolor (senare mindre folkskolor) skulle få inrättas i avlägset liggande byar. Syftet var att sprida undervisningen till områden där barnen på grund av de stora avstånden inte kom till sockenskolan. Stadgan medgav att man vid dessa skolor kunde anställa oexaminerade lärare. Några år senare beslöt riksdagen att kvinnor kunde anställas som lärare. Detta tillsammans med den lägre lönesättning som ansågs naturlig för kvinnliga lärares del gav möjlighet att förse såväl den mindre folkskolan som den egentliga småskolan, som vid denna tid började introduceras, med relativt billig lärararbetskraft. Därmed var det första steget taget i skapandet av en särskild lärarkategori för skolans lägre årskurser, småskollärarna.

Klasslärarnas årskursvidd har steg för steg förändrats. Till en början undervisade småskollärarna i samtliga årskurser i mindre folkskola. Efter dennas avveckling undervisade de enbart i den egentliga småskolan omfattande årskurserna 1–2. Till detta stadium har efter 1950 förts även årskurs 3. Folkskollärarna kunde förutom i folkskolans sex årskurser undervisa i den 1921 införda fortsättningsskolan samt i den successivt utvidgade folkskola som föregick den nuvarande nioåriga obligatoriska skolan. I och med 1968 års lärarutbildningsreform begränsades dock deras behörighetsområde till tre årskurser.

Klasslärarnas uppdelning i två kategorier är således resultatet av en klyvning av en från början enhetlig kår. Uppdelningen var ursprungligen av provisorisk karaktär och mer betingad av organisatoriska och ekonomiska förhållanden än av pedagogiska syften.

Förändringen vad gäller lärarnas ämnesbredd har inte varit lika stor. 1968 års lärarutbildningsreform innebar bl. a. att ämnet slöjd togs bort ur klasslärarutbildningarna och att de blivande mellanstadielärarna fick välja mellan ämnena musik och gymnastik i grundkurs och mellan olika fördjupningsalternativ i s. k. läroämnen. Fortfarande undervisar dock klassläraren i merparten av skolämnena.

5.2.2 *Ämneslärare*

Medeltidens lärdomsskola hade ursprungligen som mål att utbilda präster och ämbetsmän. Genom vår första skolordning från 1571 kom lärdomsskolan att omfatta tre eller fyra klasser om två år vardera. Som lärare fungerade rektor och en eller flera "kollegor".

Genom 1611 års skolordning utökades antalet tvåårigа klasser till fyra i provinsialskolorna och sex i katedralskolorna (stiftsstädernas skolor). Med denna skolordning överfördes också en del av den teologiska utbildningen

från domkyrkorna till katedralskolorna, där särskilda lektorstjänster i teologi inrättades.

I skolordningen 1649 fastställdes att tre slags läroanstalter skulle finnas: lägre och högre trivialskola samt gymnasium. För gymnasiets del angav skolordningen att det skulle finnas sju lektorer och två adjunkter, vilket innebar att uppdelningen av lärdomsskolans "kollegor" i skilda kategorier ytterligare befästes. Varje lektor undervisade endast i ett ämne, dvs. ett ämneslärarsystem hade börjat utvecklas. I trivialskolan rådde klasslärarsystem. I början av 1800-talet började den s. k. ambulatoriska läsordningen (lärarna undervisade i ett fåtal ämnen i mer än en klass) slå igenom även där. När läroverken tillkom var ämneslärarsystemet utvecklat men ämnesbredden i lärarutbildningen medgav fortfarande ett visst klasslärarsystem.

Ämneslärarnas utbildning med ämnesteoretiska studier vid universitet och åtföljande praktisk utbildning gav först behörighet för tjänst i hela lärdomsskolan. Årskursvidden krympte emellertid successivt, bl. a. genom folkskolans stegvis ökade karaktär av bottenskola:

1894, läroverket anknöts till folkskolans tredje årskurs
1927, dubbel anknytning till dels fjärde, dels sjätte årskursen
1956, anknytning enbart till sjätte årskursen.

Utvecklingen har gått i samma riktning vad gäller ämnesomfånget. I samband med 1905 års skolordning föreskrevs att såväl lektor som adjunkt måste ha examen i minst fyra ämnen. 1907 infördes filosofisk ämbetsexamen med krav på minst två betyg i minst två ämnen inom en totalram av sju betyg. Stadgan 1953:610 angående filosofiska examina bidrog ytterligare till en minskning av antalet ämnen i den kompetensgivande lärarutbildningen, bl. a. genom att totalramen minskades till sex betyg. Denna tendens bröts först med 1969 års studieordning, en förordning som bygger på överväganden rörande lärarutbildning med utgångspunkt i en ungdomsskola av annan typ än den tidigare parallellskolan. Numera bör en blivande ämneslärare, som avser att tjänstgöra på högstadiet, utbilda sig i tre skolämnen.

5.2.3 *Lärare i praktiskt-estetiska ämnen*

Den uppdelning man tidigare gjorde i läroämnen resp. övningsämnen var historiskt betingad och hade sin grund i att den gamla lärdomsskolan satte formalbildningen som mål. Vissa ämnen fick härigenom karaktär av att vara formellt bildande medan andra ämnen ansågs som manuellt färdighetsfrämjande. Under 1940-talet började dock övningsämnenas betydelse för elevernas fostran och allsidiga utveckling att tillerkännas större värde. Att de här sammanförs under den gemensamma beteckningen praktiskt-estetiska ämnen markerar ingen särställning utan är endast ett uttryck för behovet av att ibland, t. ex. då lärarutbildningsfrågor är aktuella, föra samman och speciellt uppmärksamma vissa ämnen.

Sedan länge har lärare i praktiskt-estetiska ämnen utbildats i endast ett ämne. Den obligatoriska skolans lärare har fått samma utbildning som lärare i den icke obligatoriska skolan. Under senare tid har det blivit möjligt att kombinera ett s. k. läroämne/allmänt ämne med ett praktiskt-estetiskt ämne. Blivande lärare i musik, textilslöjd, trä- och metallslöjd samt gymnastik

liksom lärare i hemkunskap, kostkunskap m. m. kan nu antingen genomgå en ettämnesutbildning eller kombinera det praktiskt-estetiska ämnet med ett annat ämne. Treämnesutbildning kan förekomma under förutsättning att det praktiskt-estetiska ämnet är gymnastik.

Även årskursvidden har ökats. Undervisningen i sådana praktisk-estetiska ämnen som förekommer på skolans lägre stadier har tidigare handhafts av klassläraren. Numera undervisar lärare i slöjd på alla stadier och det har blivit allt vanligare att även lärare i andra praktiskt-estetiska ämnen, främst i musik och gymnastik, tjänstgör på låg- och mellanstadiet.

5.2.4 *Lärare i yrkesinriktade ämnen*

Yrkesutbildning och yrkesinriktad utbildning antog efter industrialismens genombrott alltmer skolmässiga former och inlemmades gradvis i det allmänna skolväsendet. I dag vill man inte längre göra den tidigare åtskillnaden mellan kroppsarbete och tankearbete. Yrkesämnena bör därför omfatta såväl yrkesteori som yrkespraktik. För att skapa största möjliga integration mellan det fackteoretiska och arbetstekniska ämnesstoffet vid undervisning inom ämnet yrkesteknik i dagens gymnasieskola får de blivande lärarna nu utbildning inom båda områdena.

5.2.5 *Speciallärare*

Lärarutbildningens specialisering har inte bara avsett stadium och ämnesområde. En specialisering utifrån vissa elevkategoriers särskilda behov av stöd och stimulans har också vuxit fram. Till en början utbildades lärare för elever med fysiska och psykiska handikapp genom särskilda kurser för hjälpklasslärare, särskolelärare, observationsklasslärare osv. Behovet av en inre samordning av utbildningen blev emellertid allt mer påtagligt. I dag är speciallärarutbildningen koncentrerad till tre utbildningsgrenar. Även andra lärare än klasslärare är nu behöriga att genomgå viss speciallärarutbildning.

5.3 Specialiseringsfrågan

I det följande redovisas de utgångspunkter, argument, synsätt och värderingar som varit styrande vid LUT 74:s utformning av specialiseringsmodell för utbildningen av lärare för grundskolan.

5.3.1 *Det vidgade ansvarsområdet*

I kapitel 4 har utredningen presenterat sin syn på individen och den syn på samhället och på begreppen kunskap och inlärning som individsynen innebär. Den helhetsaspekt på individens utveckling som därmed har anlagts och det ansvar för denna utveckling som skolan har, reser krav på att läraren uppmärksammar alla sidor av elevens utveckling, såväl de kunskapsmässiga som de sociala, emotionella och normativa. Lärarutbildningen måste därför ge den studerande och den yrkesverksamme läraren förutsättningar att se en

enskild situation, uppgift eller elev i ett vidare samhälleligt, socialt och pedagogiskt sammanhang och att medvetet handla utifrån en insikt om detta sammanhang.

Insatser inom lärarutbildningen är dock inte den enda förutsättningen för att helhetssynen skall förverkligas. Ett ytterligare villkor är att läraren ges reella möjligheter att lära känna sina elever. Hur pass stora är de möjligheterna i dagens skola? Den frågan skall belysas i det följande.

5.3.1.1 Helhetssynen och skolans stadieindelning[1]

I de senaste 30 årens reformarbete kring skolan och lärarutbildningen har helhetssynen på eleven ständigt framhållits. Skoltiden spänner över många skeden i elevens utveckling. Den kan dock icke ses som en period innefattande distinkta stadier eller markerade avbrott. En ny fas i elevernas utveckling inträder med andra ord inte plötsligt och framför allt inte samtidigt för alla. Skillnaderna mellan olika elever inom en och samma åldersgrupp är mycket stora vad gäller den allmänna utvecklingsnivån, till vilket kommer att olika egenskaper och förmågor hos en och samma elev inte behöver utvecklas parallellt eller i takt med varandra.

Trots detta har skolans stadieindelning och lärarutbildningens snäva stadiespecialisering behållits fram till nu. Skälen till detta har bl. a. varit att tre lärarkategorier sedan länge funnits i grundskolan. Det modifierade klasslärarsystem på högstadiet som, med hänvisning bl. a. till behovet av en bättre elevvård, föreslogs av 1957 års lärarutredning i betänkandet Behov och utbildning av klasslärare för enhetsskolans högstadium, avvisades med motiveringen att det vore olyckligt med två skilda lärarkategorier på högstadiet och att de elevvårdande uppgifterna borde kunna lösas inom ramen för klassföreståndarskapet (prop. 1958:108).

Ytterligare skäl har varit att en specialisering till ett begränsat åldersstadium setts som en garanti för lärarnas förtrogenhet med respektive elevgrupps utvecklingspsykologiska villkor och särdrag samt att de höga kraven på ämneskunskaper hos högstadielärarna ansetts nödvändiggöra ett ämneslärarsystem på detta stadium.

Ett argument för en snäv stadiespecialisering kan vara att ju mer specialiserad man blir, desto bättre kan man arbeta inom sitt specialiseringsområde: läraren får god överblick över det stoff som skall förmedlas, blir väl förtrogen med de metoder och arbetssätt som främjar inlärningen av stoffet samt skaffar sig god kännedom om elevernas sätt att reagera och om de ramar inom vilka förväntningar kan ställas. Samtidigt finns emellertid uppenbara svagheter och risker.

En svaghet ligger i att elevernas beteende betraktas utifrån en visserligen gedigen men snäv referensram. En homogenisering av erfarenheterna kan komma att lyfta fram vissa elevbeteenden som normala och lämna många utanför det normalas förmenta gränser. Vidare kan ämnenas strukturer bli mer välbekanta för läraren än de enskilda elevernas utvecklingsgång, eftersom läraren inom sitt stadium saknar möjlighet till överblick över hela utvecklingsförloppet.

Om en elev skall passera flera olika skolstadier och vid varje stadiegräns som regel byta lärare kan den systematiska kunskaps- och färdighetsträ-

[1] Detta och det följande avsnittet bygger bl. a. på innehållet i en rapport utarbetad på uppdrag av LUT 74: Askling, B. Stadieindelning och lärarnas specialiseringsgrad. Ds U 1977:1.

ningen försvåras. Ett byte av lärare vid övergången till mellanstadiet kan exempelvis leda till svårigheter att ge en individuellt avpassad undervisning i svenska, vilket bl. a. kan bidra till kvarstående läs- och skrivsvårigheter.

Det finns också risk att skolan genom en sådan organisation i distinkta stadier, som den nu har, manar fram bilden av den typiska lågstadieeleven, den typiska mellanstadieeleven och den typiska högstadieeleven. På samma sätt kan lärare präglas som typiska låg-, mellan- eller högstadielärare. Stadierna och de lärare som verkar inom stadierna blir normgivare, och de barn som träder in i ett stadium har att anpassa sig till detta. De övergripande mål som är formulerade för hela skoltiden får träda tillbaka för stadiespecifika mål bundna till ämnen och prestationer.

Stadiespecialiseringen hos lärarna har setts som ett sätt att underlätta individualisering i heterogena klasser. Frågan är dock om inte stadiespecialiseringen motverkar detta syfte: det stadiespecifika snarare än det för individen karaktäristiska skjuts i förgrunden.

Den nuvarande snäva stadiespecialiseringen kan, som framgått tidigare, utgöra hinder för kontakt och förståelse mellan lärare och elever. Hur ser då kontaktnätet ut i dagens skola: hur många lärare möter den enskilde eleven, hur många elever möter den enskilde läraren, hur bestående är kontakterna? I avsikt att närmare belysa och analysera kontaktnätet i dagens skola har LUT 74 låtit genomföra några fältundersökningar, där framför allt förhållandena på högstadiet har uppmärksammats.

5.3.1.2 Kontakterna mellan lärare och elever

De ovan nämnda fältundersökningarna genomfördes i huvudsak under våren 1976. De två undersökningar det här främst rör sig om, den s. k. intensivundersökningen och den s. k. extensivundersökningen, hade som gemensamt syfte att kartlägga nu rådande förhållanden med avseende på tjänstekonstruktioner samt lärarnas ämneskompetens och faktiska tjänstgöring. Extensivundersökningen baserade sig på ett totaluttag ur lärarregistret medan intensivundersökningen avsåg tolv skolors lärare och deras elever.

Begränsningen till endast tolv skolor var nödvändig eftersom intensivundersökningen, förutom den ovan nämnda kartläggningen, omfattade två studier som bedömdes bli mycket arbetskrävande för de deltagande skolorna: dels en undersökning av antalet lärare kring den enskilde eleven, dels en uppföljningsstudie (med tillhjälp av registerdata) avseende kontinuiteten i kontakterna mellan lärare och elever från årskurs 7 till årskurs 9. Begränsningen innebär givetvis att inga absoluta garantier kan ges för intensivundersökningens representativitet. Å andra sidan har praktiskt taget identiska resultat erhållits i de stycken där denna undersökning och extensivundersökningen täcker varandra. Därtill kommer att man på de punkter där utredningen om skolans inre arbete (SIA) gjorde motsvarande kartläggningar kan konstatera klara överensstämmelser i resultaten.

Antalet lärare per elev. Antalet elever per lärare

Allt fler barn som börjar skolan har ett eller flera års erfarenhet av daghem/förskola bakom sig och är därmed vana vid att ha dagliga kontakter med flera

vuxna (förskollärare, praktikanter, medhjälpare etc.). Att börja i grundskolan innebär därför att lågstadieeleven i allmänhet får avsevärt färre vuxenkontakter än tidigare. Även under mellanstadiet är det främst en enda vuxen, klassläraren, med vilken eleven har den huvudsakliga kontakten. Visserligen möter eleven genomsnittligt fler lärare under mellanstadiet men ökningen gäller vanligen de praktiskt-estetiska ämnena, vilka har lågt veckotimtal.

Passagen från mellanstadiet till högstadiet innebär en drastisk förändring. I årskurs 6 möter genomsnittseleven 4–5 lärare varav en har huvudparten av undervisningen. För högstadiet gäller att

- antalet lärare i årskurs 7 ökar till 12–13, dvs. genomsnittseleven får nästan tre gånger fler lärare än i årskurs 6
- det totala antalet lärare som eleverna möter under hela högstadieperioden varierar mellan 16 och 32. Genomsnittet ligger på 22 lärare.[2]

Antalet vuxna/lärare kring den enskilde eleven förändras således markant med skolstadium: från att ha varit omgiven av flera vuxna under förskolestadiet möter eleven i princip bara en vuxen under lågstadietiden, några fler vuxna under mellanstadietiden och i och med högstadiet ett avsevärt större antal vuxna än någonsin tidigare.

Även när det gäller antalet elever kring den enskilde läraren föreligger stora stadieskillnader:

- Klassläraren har i allmänhet merparten av sin undervisning förlagd till en och samma klass.
- Högstadieläraren med undervisning i s. k. läroämnen har i genomsnitt 7–8 klasser/undervisningsgrupper, vilket kan innebära möten med upp till drygt 200 elever varje vecka. Högstadielärare med vissa ämneskombinationer har speciellt svårt att få sin tjänstgöring förlagd till få klasser/undervisningsgrupper. Till dem hör lärare med kombinationer som innehåller ämnen vilka schemaläggs parallellt inom samma årskurs (tyska/franska) eller inbegriper mer än ett ämnesblock (t. ex. naturorienterande ämne (n) jämte något samhällsorienterande ämne), liksom i lärare i praktist-estetiska ämnen. De senare möter i många fall 4–500 elever per vecka.

Klasslärarsystemets fördelar när det gäller möjligheterna till en god kontakt mellan lärare och elev är väl omvittnade. Trots goda ambitioner hos läraren att vara lyhörd gentemot varje elev och att svara mot varje elevs krav och förväntningar kan dock ett alltför fast mönster av ömsesidiga rollförväntningar utvecklas. Enlärarsystemet kan med andra ord också ha vissa nackdelar.

Mot denna bakgrund förefaller det vara naturligt med en försiktig ökning av det nuvarande antalet lärare kring den enskilde eleven i lägre årskurser. Ytterligare stöd för den tanken kan hämtas från de senaste årens utvecklingspsykologiska diskussion som betonat vikten av att barnen får fler vuxenkontakter – en synpunkt som inte varit aktuell i tidigare utredningar om klasslärarutbildningen.

Tanken på en försiktig ökning av antalet lärare per klass i de lägre årskurserna kan knytas till behovet av en viss specialisering, dvs. minskning av ämnesvidden för dessa lärare. För dem, dvs. med dagens terminologi låg-

[2] Till detta bör anmärkas att antalet högstadielärare här är underskattat. Det avser inte den totala läraruppsättningen eftersom varken resurslärare, kliniklärare eller lärare i fritt valt arbete räknats med. Inte heller ingår korttidsvikarier.

och mellanstadielärarna, ger den nuvarande lärarutbildningen relativt små möjligheter till intressevald specialisering och fördjupning i ämnen.

Om enlärarsystemets svaghet ligger i att relationen mellan den enda läraren och eleverna riskerar att bli "överbelastad" så finns det på högstadiet risk för att kontakten mellan lärare och elever aldrig ens etableras. Om alltför många lärare och specialister omger eleven är det svårt att få till stånd en personlig relation. Möts man endast ett par timmar i veckan blir stöd och hjälp av ringa omfattning.

Vidare inträffar den drastiska ökningen av antalet lärare när eleven är som mest sårbar. Den utveckling eleven genomgår, från att sätta det egna jaget i centrum till att orientera sig mot den sociala omgivningen, ställer krav på omgivningen. Där måste finnas vuxna som är beredda att etablera varaktiga, stabila kontakter vilka kan fördjupas. Speciellt viktigt blir detta mot bakgrund av sådana kontakters stora värde för elever med problem och mot bakgrund av att högstadieperioden ofta är den period då frigörelsen från föräldrar och hem är som mest intensiv.

Det sagda ger stöd för tanken att en minskning av antalet lärare kring den enskilde eleven inom grundskolans högre årskurser är synnerligen önskvärd.

Kontinuiteten i kontakterna mellan lärare och elever

I intensivundersökningen ingick en uppföljningsstudie avseende kontinuiteten i lärar-elev-kontakterna under hela högstadieperioden. Resultaten visar att den elev som i dag lämnar högstadiet i genomsnitt haft samma lärare i ungefär hälften av sina skolämnen.[3] Eftersom genomsnittseleven under sin högstadietid, som ovan nämnts, möter 22 olika lärare kan den slutsatsen dras att vissa ämnen inte karaktäriseras av ett besvärande antal lärarbyten, under det att andra markant gör det. Vilka ämnen som tillhör den ena eller andra kategorin varierar dock från klass till klass och från tid till tid.

Till intensivundersökningens syfte hörde också att belysa frågan om inte ett mer effektivt schemaläggnings- och tjänstefördelningsarbete redan i nuläget (utan ändring av befintlig utbildnings-, tjänste- och timplanestruktur) skulle kunna förändra situationen på högstadiet. En analys av orsakerna till lärarbytena visar emellertid att högst en tiondel av bytena skulle ha kunnat undvikas med sådana åtgärder.

De flesta förhållanden som leder till lärarbyten kan schemaläggaren alltså inte påverka. Till dem hör att skolans behov av lärartimmar i olika ämnen skiftar från år till år beroende på elevantal, tillval etc. medan lärarnas undervisningsskyldighet är fixerad. För att erhålla rätt antal undervisningstimmar måste lärarna ibland byta klasser/undervisningsgrupper mellan sig. Ungefär en fjärdedel av alla registrerade lärarbyten har sådana orsaker.

Byten kan också bli nödvändiga som en följd av att en lärare med undervisning i vissa ämnen lämnar skolan och får en efterträdare vars ämneskombination inte medger att den uppkomna luckan helt kan fyllas. Ytterligare en lärare måste då träda in och komplettera, eventuellt med följdverkningar för den egna klassen i form av vissa luckor även där, vilket i sin tur kan medföra fortsatta personalförskjutningar. Att sådana "domino-effekter" kan uppträda beror bl. a. på den mångfald av ämneskombinationer,

[3] Även här ger dock undersökningen sannolikt en alltför positiv bild. Av tekniska skäl har lärarbyten inom de lärarkrävande tillvalsämnena konst och ekonomi inte kunnat tas med. Ej heller har det varit möjligt att registrera mer än en lärare per termin och ämne.

ett 50-tal, som den nuvarande tjänstestrukturen medger.

Frågan om kontinuitet i kontakten lärare-elev rör emellertid inte bara förhållandena inom stadierna utan även mellan stadierna. Vilka möjligheter finns det för läraren att följa eleven över en stadiegräns? I vilken utsträckning förekommer stadieövergripande tjänstgöring?

Ett första svar är att inga formella hinder föreligger för viss stadieövergripande tjänstgöring. Enligt vad som framkommit vid informella intervjuer, som utredningen gjort med bl. a. rektorer och studierektorer, tolkas dock gällande bestämmelser inte alltid på ett sätt som låter de elevvårdande aspekterna på tjänstefördelningsarbetet träda i förgrunden. Stadieövergripande tjänstgöring tillgrips ibland vid tillfälligt förfall för den ordinarie läraren men mera sällan i syfte att skapa kontinuitet i lärar-elev-kontakten. Likaså skapar de geografiska avstånden mellan olika skolanläggningar svårigheter för stadieövergripande tjänstgöring. För uppskattningsvis hälften av mellanstadiets elever innebär avståndet till högstadieskolan att stadieövergripande tjänstgöring ej kan ordnas.[4]

Den faktiska frekvensen av stadieövergripande tjänstgöring visar sig också vara låg:

- Endast 3–4 procent av lärarna i gymnasieskolans s. k. allmänna ämnen tjänstgör även på högstadiet.
- Endast 1–2 procent av lärarna på högstadiet tjänstgör på lägre stadier eller i gymnasieskolan. Ett undantag utgör här den stadieövergripande tjänstgöringen inom grundskolan för lärarna i praktiskt-estetiska ämnen, vilket är helt naturligt med tanke på denna lärargrupps bredare formella behörighet. Mellan 40 och 50 procent av högstadiets lärare i gymnastik, musik och slöjd undervisar sålunda delvis även på annat grundskolestadium.
- Knappt 3 procent av de lärare som har tjänst på grundskolans mellanstadium undervisar också på högstadiet. Inte heller de lärare på mellanstadiet som utbildats efter 1968 års lärarutbildningsreform och som alltså genom tillvalskurser fått kompetens att i viss utsträckning undervisa på högstadiet, har någon större erfarenhet av sådan undervisning. Bland de lärare som avslutat sin utbildning 1972 eller 1973 är det knappt 10 procent som någon gång under de efterföljande åren har undervisat på högstadiet i ett ämne som de läst i tillvalskurs under sin studietid.[5]

Mot denna bakgrund samt med hänsyn till det som sagts rörande helhetssynen och behovet av vidgade och mer bestående kontaktytor mellan lärare och elever förefaller det nödvändigt att lärarutbildningen förbereder lärarna för att i större utsträckning än vad som i dag sker kunna följa eleverna under en längre period än tre år.

För högstadiets del utgör lärarnas ringa ämnesbredd en del av förklaringen till den rådande situationen med alltför många och föga bestående kontakter. I nästa avsnitt skall den aspekten utvecklas ytterligare.

Högstadielärarnas faktiska tjänstgöring i relation till tjänste- och kompetensramar

Intensiv- och extensivundersökningarnas gemensamma syfte var bl. a. att belysa förhållandena på högstadiet vad gäller tjänster, ämneskompetens och

[4] Skattningen är baserad på statistiska uppgifter om skolanläggningarnas stadiestruktur hämtade ur SIA:s rapport Grundskolans lokalresurser och SIA-betänkandet (SOU 1978:4) Skolplanering och skolstorlek samt på en av LUT 74 utförd granskning av skolanläggningarnas lokalisering inom ett 15-tal kommuner.

[5] Uppgiften är baserad på resultaten av en enkät genomförd av LUT 74 i september 1976 och riktad till 300 slumpvis valda mellanstadielärare examinerade 1972 och 1973 (svarsfrekvens 91 procent).

faktisk tjänstgöring för lärare i s. k. läroämnen. De båda undersökningarna visar följande:

- Ca 70 procent av lärarna har tvåämnestjänst medan ca 25 procent har tre eller i några fall flera ämnen i tjänsten. Mot detta kan ställas att ca 60 procent av lärarna har en ämnesteoretisk utbildning som omfattar två ämnen och ca 40 procent en kompetens som omfattar tre eller i några fall flera ämnen. När det gäller den faktiska tjänstgöringen visar det sig att endast drygt 40 procent tjänstgör i två ämnen medan ca 50 procent tjänstgör i tre eller flera ämnen (ca 30 procent i tre ämnen och ca 20 procent i fyra ämnen eller flera). Antalet ämnen i de tjänster som lärarna har svarar med andra ord inte helt mot bredden i lärarnas ämneskompetens. Bredden i lärarnas kompetens svarar inte heller helt mot bredden i den faktiska tjänstgöringen.
- Ser man till vilka ämnen som lärarna undervisar i, klarnar bilden av hur den faktiska tjänstgöringen förhåller sig till ämnesteoretisk utbildning och till de ämnen tjänsten omfattar:
  - I drygt 45 procent av fallen undervisar lärarna enbart i de ämnen vari de är ämnesteoretiskt kompetenta. I drygt 35 procent av fallen undervisar de i ett till sex ämnen vari de inte är ämnesteoretiskt kompetenta (i ungefär hälften av fallen överskrids kompetensens ram i ett ämne, i övriga fall i två eller flera ämnen). Överskridandet avser företrädesvis ämnen inom det egna ämnesblocket eller närliggande ämnen.
  - I ca 50 procent av fallen undervisar lärarna enbart i tjänstens ämnen. I nästan 45 procent av fallen undervisar de i ett till sex ämnen som icke ingår i tjänsten. (I ungefär hälften av fallen överskrids tjänstens ram i ett ämne, i övriga fall i två eller flera ämnen.)
  - De lärare som har två ämnen i sin tjänst eller i sin ämnesteoretiska utbildning överskrider oftare denna ram än de som har tre ämnen.
- I första hand är det de yngre lärarna som tjänstgör i tre eller flera ämnen och som i tjänstgöringen går utöver ämneskompetensens ram.

Sammanfattningsvis visar resultaten att hälften av högstadiets lärare i s. k. läroämnen undervisar i tre eller flera ämnen. Hela 20 procent undervisar i fyra eller flera ämnen trots att de endast i undantagsfall har en ämnesteoretisk utbildning som avser mer än tre ämnen. Lärarna överskrider i sin faktiska tjänstgöring i betydande utsträckning inte bara kompetensens ram utan också tjänstens ram: drygt 35 procent går utöver den förra, nästan 45 procent utöver den senare.

Samtidigt med det – eller kanske snarare trots det – ger andra, i tidigare avsnitt redovisade fältdata vid handen att antalet lärare kring den enskilde eleven och omvänt är högt och att breda, bestående kontaktytor sällan förekommer. Det steg skolan redan prövar i riktning mot en ämnesmässigt bredare lärare räcker med andra ord inte. Ytterligare steg inkluderande även åtgärder från lärarutbildningens sida är nödvändiga.

Synpunkter från elevsidan

Ett flertal utredningar och undersökningar har med skilda utgångspunkter behandlat elevernas egna upplevelser av ämneslärarsystemet på högstadiet.

Inom projektet Individ-Samhälle-Utbildning (ISU) har man i årskurs 6 i Järfälla undersökt elevernas och föräldrarnas förväntningar och farhågor inför högstadiet.[6] På frågan om vad man tror blir besvärligast på högstadiet anger ca en tredjedel av eleverna och ca en fjärdedel av föräldrarna att det blir "för många lärare". Bland eleverna är detta det problem som nämnts oftast. I en lokalt begränsad undersökning i årskurs 6 inom ett rektorsområde i Borås har man angett såväl negativa som positiva synpunkter på ämneslärarsystemet, med någon övervikt för de negativa.[7]

De farhågor man hyser tycks inte bli besannade i årskurs 7. Sålunda visar Järfällaundersökningen att en fjärdedel av eleverna efter en termin i årskurs 7 upplever fördelen med högstadiet vara att man har flera lärare. En dryg tiondel av eleverna anser att det är den faktorn som gör att det är sämre på högstadiet. Fyra femtedelar av eleverna instämmer dock i påståendet att det är bättre med flera ämneslärare än med en klasslärare. En femtedel instämmer alltså inte i detta påstående.

Boråsundersökningen visar att merparten av eleverna i årskurs 7 är belåtna med ett utpräglat ämneslärarsystem men ger också belägg för slutsatsen att ju äldre eleverna blir, desto färre lärare önskas. I årskurs 9 vill flertalet av eleverna ha antingen färre antal lärare eller t. o. m. ett rent klasslärarsystem. Liknande resultat framkommer i en undersökning inom projektet Växlande gruppstorlek och lagundervisning (VGL).[8] Ca 400 högstadieelever i Malmö, Vellinge och Trelleborgs kommuner har intensivstuderats under hela högstadietiden. Bl. a. har man undersökt elevernas attityder till olika företeelser på högstadiet. I årskurs 7 är inställningen relativt positiv till att ha många olika ämneslärare för att därefter markant förskjutas i motsatt riktning. Av de undersökta problemområdena är det i årskurs 9 endast uppfattningen om skollokalerna som är mer negativ än attityden till ämneslärarsystemet.

I en kartläggning som utfördes av SIA i årskurs 8 och 9 och som redovisats i huvudbetänkandet (SOU 1974:53) Skolans arbetsmiljö (s. 478–479) angavs fördelarna med det nuvarande ämneslärarsystemet vara mer omväxling, bättre specialiserade lärare och rättvisare betygsättning. Fördelarna med ett system med färre antal lärare ansågs vara bättre kontakter mellan lärare och elever, bättre samordning mellan ämnen samt mindre risk för överbetoning av enskilda ämnen. I stort sett upplevde eleverna att det fanns lika mycket fördelar som nackdelar med det nuvarande systemet. Elever i storstadsregion med ett mera utpräglat ämneslärarsystem än i glesbygd var dock mera negativa till det nuvarande systemet.

Dessa allmänna förhållanden bör ställas i relation till den betydelse lärarsystemet kan ha för vissa elevgrupper. Skolöverstyrelsen har i en kartläggning av en årskull elever funnit att ca 5–6 procent av alla elever fått en i olika avseenden ofullständig grundskolutbildning (befrielse efter årskurs 8, ofullständigt slutbetyg, jämkad studiegång etc.).[9] Av ca 2 600 tillfrågade elever med sådan ofullständig utbildning utnyttjade 700 möjligheten att fritt ge synpunkter på skolan. De flesta av dessa uttalanden gällde bristfälliga kontakter mellan elever och lärare. Många elever menar att det nuvarande ämneslärarsystemet är en bidragande orsak till dåliga kontakter. I den tidigare nämnda undersökningen inom VGL-projektet har man också undersökt hur attityderna varierar med hänsyn till bl. a. elevernas skolbegåvning. I årskurs 7

[6] ISU-projektet (1976). Hur blir högstadietiden? Elevers och föräldrars svar på frågor inför högstadiet. Ped. inst., Lärarhögskolan i Stockholm. Jonsson. C. (1978). Att börja på högstadiet. En jämförelse mellan vad man trodde och hur det blev. Information från ISU-projektet. Ped.inst., Högskolan för lärarutbildning i Stockholm.

[7] Håkansson, S. E (1976). Boråselevers förväntningar inför och upplevelser av övergången från mellanstadiet till högstadiet (Stenciler från Byttorps rektorsområde, Borås)

[8] Rudvall, G. (1977). Redovisning av högstadieelevers inställning till lokaler, grupperingar och lagundervisning. (Manus)

[9] Skolöverstyrelsen (1977). Ofullständig grundskolutbildning. Elevernas synpunkter på skolan. Delrapport 4.

föreligger inga skillnader mellan olika begåvningsgrupper. I årskurs 8 och årskurs 9 blir attityden till ämneslärarsystemet markant sämre i de lägre begåvningsgrupperna än i den högsta.

I mycket koncentrerad form kan resultaten från olika forskningsprojekt och utredningar sammanfattas med att

- eleverna på mellanstadiet hyser stora farhågor inför ämneslärarsystemet på högstadiet
- en stor andel av eleverna finner många fördelar med det nuvarande systemet i början av högstadieperioden
- den positiva inställningen utvecklas i negativ riktning under högstadietiden
- elever som har färre antal lärare på högstadiet är mer positiva till ämneslärarsystemet än de som har fler lärare
- svagmotiverade elever och elever med andra skolsvårigheter upplever det stora antalet lärare på högstadiet som ett stort problem.

Den bild som eleverna själva ger kan kompletteras med synpunkter från olika befattningshavare i skolan. Sålunda har man inom pedagogiska utvecklingsblocket i Uppsala genomfört en riksrepresentativ enkätundersökning där befattningshavare inom 104 slumpvis valda rektorsområden tillfrågades om problem och rutiner i samband med övergången från årskurs 6 till årskurs 7.[10] De problem som rektorerna nämner har sin grund i högstadiets organisation, framför allt i ämneslärarsystemet och utformningen av klassföreståndarskapet. Lärarna i årskurs 7 framhåller många problemskapande faktorer vid stadieövergången. En betydelsefull sådan är att eleven på högstadiet har att anpassa sig till flera lärares ibland vitt skilda normsystem. Omkring hälften av befattningshavare inom skolans elevvård och studierådgivning anger att övergången till högstadiet skapar problem genom att kontakten med läraren i ett ämneslärarsystem ofta blir formell och att klassföreståndaren träffar eleverna alltför sällan.

5.3.1.3 Arbetslagstanken

De beslut riksdagen fattat på grundval av förslagen från SIA understryker arbetslagets betydelse. Genom införandet av arbetslag förväntas, enligt prop. (1975/76:39) om skolans inre arbete, skolpersonalen känna sig tryggare i sitt arbete och kontinuiteten i undervisningen att öka.

Ett annat av huvudmotiven för arbetslag är elevens behov av identifikation med vuxnas beteenden, värderingar och attityder. Det är viktigt att eleverna tidigt möter flera vuxna, hos vilka de kan söka sin identitet, samt att de hos de vuxna ser det samarbete och samspel som skolan har som mål att utveckla hos eleverna.

I remissbehandlingen av SIA:s huvudbetänkande riktades kritik mot arbetslagsprincipen på högstadiet. Antalet arbetslag som man skulle ha att arbeta inom sades bl. a. bli betungande stort. Riksdagsbeslutet innebar också "att en övergång till en mera konsekvent genomförd arbetslagsprincip bör ske successivt." (a.a., s. 236)

Den begränsade ämnesvidden hos dagens högstadielärare, tillsammans med de många olika ämneskombinationerna, leder till att de arbetslag som en

[10] Axelsson, R & Ekman, B (1973). Redovisning av en riksrepresentativ enkät. Rapport 3 och 4 från projektet Problem i samband med övergång mellan stadier och skolformer. Pedagogiska utvecklingsblocket i Uppsala.

högstadielärare måste arbeta inom blir dels stora, dels många. Därav följer också schematekniska problem vilka verkar begränsande på lagarbetsmöjligheterna. Enligt svaren på en enkät, som LUT 74 tillställt ett 70-tal högstadielärare i Malmö kommun, är inte heller de läromedel som i dag används på högstadiet utformade på ett sätt som främjar lagarbete och samverkan över årskurs- och ämnesgränser.

Sannolikt svarar sådana faktorer för en del av förklaringen till att skolans strävan mot en samlad undervisning inte varit särskilt framgångsrik. Åtskilliga studier – t. ex. SÖ:s s. k. skolledarenkäter, utvärderingen av de s. k. samskapsskolorna i Malmöregionen[11] samt SÖ:s enkät till lärare i naturvetenskapliga ämnen vårterminen 1976 – visar att man mer sällan bygger upp undervisningen kring projekt och problemområden. I stället föredrar man att utgå från ämnesindelat stoff.

Enligt en ännu ej publicerad rapport som utarbetats inom sekretariatet för framtidsstudier av Rita Liljeström och Björn Sandgren är en breddning av den enskilde lärarens ämneskompetens det första av flera och viktiga steg som måste tas för att komma bort från en ämnesorienterad undervisning och få till stånd ett projektorienterat och probleminriktat arbetssätt i skolan. En sådan förändring framhålls i rapporten som nödvändig för skolans och arbetslivets närmande till varandra och för elevernas upplevelse av skolan som mer meningsfylld.

Av det föregående framgår att ett av villkoren för lagarbete är att lärarna inte skall behöva arbeta i för många lag. Om inte arbetslagen skall bli för stora och för många krävs dels att antalet ämneskombinationer i lärartjänst begränsas kraftigt, dels att lärarna har en bredare ämnesmässig kompetens än i dag. Detta skulle också innebära ett viktigt led i strävandena att förändra arbetssättet i skolan.

5.3.1.4 Samspelet hem-skola

Frågan om vilka de reella möjligheterna är för elever och lärare att lära känna varandra har även anknytning till frågan om samspelet mellan hem och skola.

Skolans socialt fostrande uppgifter försvåras av att nya kanaler för samarbete mellan hem och skola måste byggas upp vid varje lärarbyte. De svårigheterna torde vara speciellt markanta vid övergången från mellanstadiets klasslärarsystem till högstadiets ämneslärarsystem, eftersom antalet kanaler som då behöver byggas upp blir så många fler än tidigare.

Att högstadielärarna inte anser de villkor tillfredsställande som nu råder i fråga om hem-skola-kontakten har bl. a. visats i en avhandling vid Lunds universitet.[12] Ca 85 procent av de tillfrågade lågstadielärarna, ca 65 procent av mellanstadielärarna och ca 25 procent av högstadielärarna sade sig vara nöjda med föräldrakontakten. Minst nöjda var således högstadielärarna. De uttalade också betydligt starkare önskemål om fler föräldrakontakter än sina kolleger på andra stadier. Även föräldrarna och eleverna önskade i stor utsträckning fler kontakter mellan hem och skola.

Också inom delgruppen klassföreståndare framkom ett klart samband mellan stadium och tillfredsställelse med föräldrakontakten. Kontaktbristerna ter sig här speciellt allvarliga eftersom det ju är klassföreståndarna som i

[11] Se t. ex. Gran, B m. fl. (1974). Några pågående forsknings- och utvecklingsarbeten i Malmöregionen. Pedagogisk-psykologiska problem nr 259. Lärarhögskolan i Malmö.

[12] Nihlén, K (1976). Samspelet mellan hem och skola.

första hand skall utgöra skolans förbindelselänk med hemmen.

LUT 74:s egna undersökningar visar att en klassföreståndare på högstadiet med undervisning i s. k. läroämnen träffar hela sina klass under genomsnittligt två eller tre veckotimmar (därutöver en del av klassens elever under tre eller fyra timmar). En klassföreståndare med undervisning i praktisk-estetiska ämnen träffar sin klass än mer sällan. De reella möjligheterna till nära kontakt mellan skola och hem är alltså små. En lärarutbildning som vore mindre snävt specialiserad mot ett bestämt stadium eller ett fåtal ämnen skulle här innebära gynnsammare villkor.

5.3.1.5 Slutsats och konsekvenser

Ovan har lärarnas specialiseringsgrad studerats i relation till bl. a. den enskilde elevens utveckling, till lärares och elevers möjligheter att etablera djupa och varaktiga kontakter samt till möjligheterna till lagarbete och till samspel mellan hem och skola. Det som sålunda har sagts om helhetssynen på eleven, de sociala kontakterna i skolan etc. talar, enligt LUT 74:s uppfattning, för en förändring av den lärarutbildning som avser grundskolan i riktning mot

- ett ökat årskursomfång hos lärarna
- ett något minskat ämnesomfång hos lärarna i jämförelse med dagens klasslärare: ett ökat ämnesomfång hos lärarna i jämförelse med dagens högstadielärare.

5.3.2 *Jämställdheten och skolan*

I LUT 74:s direktiv betonas bl. a. samhällets strävan mot ökad demokratisering. Till villkoren för ökad demokratisering hör ökad jämställdhet. I detta avsnitt skall belysas hur lärarutbildningens specialiseringsgrad kan inverka på skolans möjlighet att främja jämställdhet mellan kön, mellan regioner och mellan elever ur olika miljöer.

5.3.2.1 Jämställdhet mellan kön

Könsrollerna och skolan

I läroplanernas Mål och riktlinjer sägs bl. a. följande

> Skolan bör verka för jämställdhet mellan män och kvinnor – i familjen, på arbetsmarknaden och inom samhällslivet i övrigt. Den bör orientera om könsrollsfrågan, stimulera eleverna till att debattera och ifrågasätta rådande förhållanden. (Lgr 69, s. 14)

I de allmänna anvisningar som gäller för skolans verksamhet sägs vidare:

> Skolarbetet skall präglas av de värderingar om vilka man är enig. Man har enats om att skolan... skall verka för jämställdhet mellan könen. (Lgr 69, s. 42)

Innebörden av dessa anvisningar har bl. a. analyserats inom SÖ-projektet Könsrollerna i skolan, med utgångspunkt i det krav på objektivitet som skall beaktas i skolans undervisning.[13] Objektivitetskravet är särskilt aktuellt då

[13] Skolöverstyrelsen (1975). Ett friare val. Jämställdhetsprogram för skolan.

ideologiska, värderande ståndpunkter bearbetas i undervisningen. Projektet framhåller som allmän regel att den ena ståndpunkten inte ska ges företräde före den andra i sådana sammanhang, men tillägger – med ett direkt läroplanscitat – "såvida inte läroplanens i demokratisk ordning fastställda mål och riktlinjer direkt anger, att vissa värderingar skall framhållas och främjas" (Lgr. 69, s. 41). Könsrollsfrågor är sålunda ett av de områden, där undervisningen skall vara normativ, icke pluralistisk.

I rapporten diskuteras också den direkta undervisningens betydelse som påverkansfaktor i relation till andra förhållanden som utgör del av skolmiljön, bl. a. personalstrukturen. Därvid konstateras att den rådande lärar- och skolledarstrukturen återspeglar mans- och kvinnodominerade yrken och positioner utanför skolan och i stort sett utgör den första konkreta bild som eleven i det avseendet får av samhällsmönstret. Den påverkar och ger förebilder i sannolikt långt högre grad än vad undervisningen *om* könsrollerna gör. En nödvändig förutsättning för ett effektivt jämställdhetsprogram för skolan är således att det även avser skolans egen personalstruktur.

Anknytning till specialiseringsfrågan

I skriften Könsroller och utbildning, sammanställd av ett utskott till Nordiska kulturkommissionen, diskuteras bl. a. sambandet mellan skolans personalstruktur och lärarutbildningens utformning.[14] Det principiella resonemang som förs är följande:

Skolans olika lärargrupper bildar ett hierarkiskt system skapat av bl. a. skillnader i utbildningstid, arbetstid, lön och allmän status. Man vet att ju mer hierarkiskt ett system är i sådana avseenden, desto mer präglas det av könsskillnader. En lärarutbildning som går utöver snäva stadiegränser reducerar det hierarkiska draget och verkar följaktligen för en jämnare fördelning av manliga och kvinnliga lärare.

Resonemanget torde ha fog för sig. Utskottet drog av det slutsatsen att en uppdelning av klasslärarsystemet på två olika lärarkategorier – lågstadielärare och mellanstadielärare – i praktiken verkar könsdifferentierande och bidrar till den sneda fördelningen mellan manliga och kvinnliga lärare på olika stadier. (Jfr sammanställningen nedan som gjorts av SCB på LUT 74:s uppdrag.)

[14] Nordiska rådet. Nordisk utredningsserie nr 6/72.

Tabell 5.1 Kvinnliga lärares och skolledares procentuella andel av antalet lärare/skolledare i tjänst 1976

	Procent
Småskollärare/lågstadielärare	99,2
Folkskollärare/mellanstadielärare	60,6
Vidareutbildade folkskollärare	24,7
Övriga ämneslärare	20,2
Adjunkter (ej lärarhögsk. el. folkhögsk.)	46,5
Lektorer (ej lärarhögsk. el. folkhögsk.)	12,9
Studierektorer	16,2
Rektorer	7,9

Utskottets synpunkter begränsades till skolans lägre stadier, men torde vara generellt tillämpliga på skolans personalstruktur i dess helhet. Tanken att en större årskursvidd hos lärarna skulle bidra till en jämnare fördelning av manliga och kvinnliga lärare stöds också av erfarenheter från länder som Danmark, Norge samt England och Wales.

Lärarna i den danska folkskolan (årskurs 1–10) är behöriga för tjänst över hela årskursintervallet (och såväl utbildningstid som tjänstgöringsskyldighet och lön är desamma för samtliga). Enligt uppgift från undervisningsministeriet är något mer än hälften av folkskolans lärare kvinnor och könsfördelningen inom de lägsta årskurserna mindre sned än i Sverige.

I Norge sträcker sig behörigheten för lärare utbildade vid de pedagogiska högskolorna likaså över grundskolans samtliga årskurser (utbildningstid och lön är desamma för samtliga lärare såvida icke vidareutbildning förekommit). På barnetrinnet, årskurs 1–6, är ca 60 procent och på ungdomstrinnet ca 35 procent av lärarna kvinnor, enligt en undersökning utförd av Norsk lærerlag 1974.

I England och Wales är lärarna oavsett förekomsten av viss stadiespecialisering i lärarutbildningen behöriga för tjänst från årskurs 1 till 13 (elevåldrarna 5–18). Vid en av de större lärarhögskolorna (Didsbury College, Manchester) har man följt upp ett tiotal årgångar studerande och funnit att lärare med specialisering både mot junior school (årskurs 4–6) och secondary school (årskurs 7–13) tjänstgör till ungefär lika antal på junior och secondary school. En något större andel av kvinnorna tjänstgör i junior school och en något större andel av männen tjänstgör i secondary school men könsskillnaderna är inte markanta.

5.3.2.2 Jämställdhet mellan regioner

De små skolenheternas villkor och förekomst

De hinder som geografiska förhållanden kan skapa för skolgång och utbildning har bl. a. övervägts av 1946 års skolkommission och 1957 års skolberedning samt i anslutning till den översyn som ledde fram till 1969 års läroplan. Ett gemensamt drag i utredningarnas förslag är en strävan att så långt möjligt garantera ungdomen utbildning i närsamhället.

Denna strävan, inkluderande principen att elevernas restid till skolan inte bör vara för lång, har bl. a. lett till att många av dagens storkommuner har flera och mindre högstadieenheter i stället för en för hela kommunen gemensam centralskola, vilket vore mer motiverat om hänsyn bara skulle tas till befolkningsunderlaget.

En faktor som samspelar med skolstorleken utgör elevernas fria val. Ju fler tillvalsmöjligheter skolprogrammet innehåller, desto större blir kravet på ett brett elevunderlag. På den punkten kan läroplansutvecklingen sägas fortskrida i en riktning som ökar de små skolenheternas möjligheter att bestå.

Krav på ett i viss utsträckning differentierat undervisningsprogram kommer dock alltid att finnas. Inom grundskolan gäller det i synnerhet högstadiet. En relativt fyllig förteckning över de många förhållanden som är av betydelse för bibehållandet eller upprättandet av små högstadieenheter

återfinns i en rapport som SÖ, såsom svar på ett regeringsuppdrag, lade fram 1971.[15] I den framhölls bl. a. att frågan om lärartjänsternas organisation måste uppmärksammas. En allvarlig brist hos många av de små högstadierna var att de saknade utbildade lärare i vissa ämnen. Det berodde dels på den (då rådande) allmänna lärarbristen, dels på svårigheten att få timunderlag för hela tjänster. "Det är lättare få timunderlag för hel lärartjänst, om tre ämnen ingår i tjänsten än om bara två ingår" (a.a., s. 37). I det sammanhanget pekades också på möjligheten att bredda tjänsteunderlaget genom att högstadiets lärare i viss utsträckning tjänstgjorde på mellanstadiet, liksom möjligheten att för vissa timmar "låna lärare" från närliggande högstadier. Sistnämnda åtgärd betecknades dock som tveksam med hänsyn till betydelsen av samverkan i skolan och kontinuitet i lärar-elev-kontakterna.

Glesbygdens skolfrågor behandlades även av 1969 års glesbygdsutredning som 1972 kom med delbetänkandet (Ds In 1972:1) Utbildning i glesbygd. Betänkandet inrymmer bl. a. en viktig principdeklaration som innebär att utredningen låter frågan om de små skolenheternas existens bli en styrfråga snarare än en konsekvensfråga: "Utgångspunkten (för skolplanering) bör vara befolkningens behov av något så när lättillgänglig service och inte de samhälleliga serviceinrättningarnas behov av underlag för sin funktion" (a. a., s. 14).

Riksdagsbeslutet 1973 med anledning av glesbygdsutredningens förslag innebar att de existerande små skolenheterna i görligaste mån skulle bestå. I en SÖ-studie 1974[16] angavs de små högstadieenheternas antal samma år vara 68. Sannolikt kommer inte deras antal att bli mindre under de närmaste åren.

Vilken vikt man vill tillskriva frågan om små skolenheter beror givetvis av vilken utgångspunkt man väljer. Sett utifrån majoriteten elever i grundskolan är frågan av ringa betydelse. Sett utifrån t. ex. de 7–8 000 elever som i dag finns vid små högstadier är problemet med sviktande underlag för lärartjänster etc. reella. Gruppen elever vid små enheter blir större om man i framtiden väljer att inte bara som i 1973 års riksdagsbeslut betona vikten av existerande, små enheters fortbestånd utan även aktivt eftersträvar att öka dessas antal. Kravet på en lärarutbildning med hög förändringsberedskap motiverar att hänsyn tas till en sådan utveckling, och att den framtida lärarutbildningen följaktligen utformas så att den inte står hindrande i vägen.

Anknytningen till specialiseringsfrågan

Konsekvenserna av en, i jämförelse med dagens högstadielärare, ämnesbredare lärare i grundskolans högre årskurser är givetvis positiva: de problem med bristande timunderlag för hela tjänster, som i synnerhet kan drabba de små högstadieenheterna, minskar, liksom de problem som fluktuationer i tillval och elevantal medför.

När det gäller den minskning av ämnesvidden som tidigare antytts med utgångspunkt i vad som nu gäller för klasslärarna bör följande framhållas. Minskningen innebär att enlärarsystemet i lägre årskurser byts mot ett tvålärarsystem. Underlag för minst två hela tjänster måste därför finnas vid varje skolenhet. De enda skolenheter vid vilka detta icke är fallet är enheter som endast innehåller en lågstadieklass av b-form eller endast en mellansta-

[15] Skolöverstyrelsen (1971). De små högstadieenheterna 1971–80. Förekomst och funktion.

[16] Lokaliseringen av grundskolans högstadium. SÖ-skrivelse. Dnr P 74:734, bil. 2.

dieklass av B-form. Sådana enheter förekommer emellertid ytterst sällan. De b- eller B-klasser som finns är nästan undantagslöst sammanförda till Bb-skolor med en läraruppsättning, följaktligen, om minst två lärare.

Beträffande årskursvidden kan konstateras att en ökning av denna givetvis innebär större möjligheter att bibehålla eller upprätta små skolenheter.

Allmänt gäller att en mindre snäv specialisering av grundskolans lärare skulle öka möjligheterna till små skolor såväl i glesbygd som i tätort. Även möjligheterna till skolor som inte är så stora men ändå omfattar mer än ett stadium skulle bli större. Till fördelarna med sådana mer åldersheterogena skolor hör att de ger goda förutsättningar för det faddersystem (äldre elever hjälper yngre) som nu med framgång prövas på många håll.

5.3.2.3 Jämställdhet mellan elevgrupper ur olika hemmiljöer

Det mångskiftande språket

Barns möjligheter till olika sorters erfarenheter varierar och påverkar deras sätt att inhämta, bearbeta och lagra information och intryck av olika slag. Deras möjligheter till möten med andra sätt att strukturera och tänka skiljer sig också.

Människan kan vid sina reaktioner på omvärlden använda sig av olika uttrycksmedel, dels icke språkliga som mimik, gester och tonfall, dels språkliga uttrycksmedel. I en värld där det abstrakta tänkandet premieras får de språkliga uttrycksmedlen stor betydelse.

De språkliga skillnader som kan förekomma mellan olika elever och som medför att elevers möjligheter när det gäller att tolka och förstå språkbruket hos lärarna eller i läromedlen, kan i en skola som i hög grad utnyttjar språket som ett verktyg i sitt arbete lätt tolkas som intellektuella skillnader. Eftersom språket är ett intellektuellt uttrycksmedel vars utformning i hög grad beror av den sociala miljön måste skolan försöka se bakom språket.

Sociala skillnader återspeglas sålunda i språket som större eller mindre språkliga skillnader. Det som karaktäriserar olika s. k. sociolekter är framför allt språkbruket, sättet att använda de språkliga uttrycksmedlen (hur ofta och i vilka situationer olika uttal, ord och konstruktioner används), inte som i olika dialekter ljudsystemet och den syntaktiska strukturen.

Uppmärksammade språksociologiska försök har bl. a. gjorts i England med syftet att försöka fånga skillnaden i språkbruk mellan barn ur arbetarklassen och barn ur medelklassen. Resultaten antyder att de förra använder sig av ett mer begränsat ordförråd och av ett mindre antal sätt att konstruera meningar. Deras budskap är också mer bundna till talsituationen. Skillnaderna gäller i första hand det spontana språket.

Det finns anledning tolka resultaten från dessa och liknande studier med viss försiktighet. Den teoretiska ramen kring dem är relativt svag och generaliserbarheten kan ifrågasättas vad gäller t. ex. svenska förhållanden. Att det även i Sverige finns skillnader mellan barn från olika hemmiljöer när det gäller språkbruk och språkförståelse torde dock vara ovedersägligt.

Förutom sociolekter och dialekter förekommer också en mångfald mer eller mindre karaktäristiska gruppspråk. Människor med samma yrke och likartade arbetsplatser utvecklar ofta ett språkbruk med speciella ord för

viktiga företeelser, med speciella regler för vem som kan säga vad till vem, med speciella stilistiska grepp och konstruktioner.

Det gruppspråk som lärarna utvecklar avviker inte starkt från andra yrkesgruppers språk: det förstås av andra grupper, dess speciella karaktäristika utgör del av det som också kännetecknar andra yrkesgruppers språk. I princip gäller samma sak för förhållandet mellan lärarnas gruppspråk och de sociolekter som eleverna representerar.

Även om olika parter inte genast förstår varandra, så sker ofta en utveckling. En sådan ömsesidig tillvänjning äger dock inte rum enbart med avseende på språket. Också de icke språkliga uttrycksmedlen (mimik, gester, tonfall etc.) kan variera till form och innebörd. Det gäller därför för lärare och elever att lära känna varandra även i det avseendet för att bättre förstå varandras önskemål, förväntningar och reaktioner.

Den ömsesidiga förståelsen blir i regel bättre ju längre kontakten mellan elever och lärare består. Utvecklingen kan dock förlöpa olika snabbt för olika grupper av elever. Lärarnas språkvanor torde t. ex. vara relativt skilda från de språkvanor som elever från språkligt torftiga miljöer för med sig. Den ömsesidiga språkliga tillvänjningen för lärare och elever ur sådana miljöer är sannolikt speciellt mödosam. Detsamma gäller den tillväjningsprocess som avser de icke språkliga uttrycksmedlen.

Vid sidan av den målorienterade och medvetna inverkan, som skolan söker ha på bl. a. elevernas kunskapsutveckling, finns den påverkan som skolan i sin egenskap av social miljö står för. Denna påverkan kallas ibland "skolans tysta budskap", såsom ett samlingsbegrepp för den intensiva inlärningsverksamhet vars resultat är erfarenhet, attityder och synsätt av varierande medvetandegrad hos eleverna. Den ömsesidiga tillvänjningen avser alltså en lärar-elev-kommunikation som spänner över ett mycket brett register.

Anknytningen till specialiseringsfrågan

För elever ur hemmiljöer där de språkliga och andra uttrycksmedlen skiljer sig från den som lärarna och skolan har, går den här diskuterade tillvänjningsprocessen förmodligen inte lika lätt som för andra elever. Att lära känna ett mindre antal lärare är möjligt, att lära känna många lärare är svårare. Ju oftare dessa elever får byta lärare och ju fler lärare de måste möta, desto oftare måste en mödosam tillvänjningsprocess starta på nytt.

Omvänt gäller detta också för läraren. Ju fler elever han/hon måste möta, desto svårare blir det att hinna med och lära sig förstå alla elevers sätt att uttrycka sig, såväl språkligt som på andra sätt.

Ju mindre antal från varandra klart åtskilda stadier skolan omfattar och ju större lärarens ämnesbredd är, desto färre blir dessa mödosamma tillvänjningsprocesser för lärare och elever. Givetvis får detta resonemang inte drivas för långt utan måste avvägas mot andra synpunkter, t. ex. önskvärdheten att eleverna får möta en språkligt mångfasetterad miljö med nya ord och med variationsrikedom i uttryck och i sättet att kommunicera. Dagens avvägning mellan sådana synpunkter och rimliga krav på tillvänjning torde dock knappast vara den bästa.

5.3.2.4 Slutsats och konsekvenser

Skolan bör verka för jämställdhet mellan män och kvinnor. Dess nuvarande personalstruktur präglas i vissa delar av markant sneda fördelningar mellan manliga och kvinnliga lärare. Den bild det ger eleven kan bidra till att befästa ett könsrollstänkande. En minskad specialiseringsgrad vad gäller lärarutbildningens inriktning på stadier/årskurser kan förväntas verka för jämnare fördelningar av manliga och kvinnliga lärare.

Möjligheten att inrätta nya eller bevara existerande skolanläggningar med få klasser/elever beror bl. a. av det utrymme som lärartimtalet ger respektive skulle ge för hela tjänster, vilket i sin tur hänger samman med lärarnas årskurs- och ämnesvidd. En förändrad specialiseringsgrad för grundskolans lärare skulle:

- med hänsyn till lärarnas ändrade ämnesvidd
  - ge ökade möjligheter för små högstadieskolor
  - inte hindra små låg- och mellanstadieskolor
- med hänsyn till lärarnas ökade årskursvidd
  - generellt ge ökade möjligheter för små skolenheter.

Den ömsesidiga tillvänjningen mellan lärare och elever när det gäller språk och uttryckssätt kan för vissa elevgrupper vara relativt mödosam. Svårigheterna ökar med antalet elever och lärarbyten. En ändrad specialiseringsgrad kan här ha en positiv effekt.

5.3.3 *Karaktäristiska drag i läraryrket*

Termen specialiseringsgrad kan ses som en sammanfattande beteckning för lärarnas årskursvidd, ämnesvidd och funktionsvidd. De resonemang som hittills förts har främst gällt ämnesvidden och årskursvidden. I detta avsnitt skall begreppet funktionsvidd granskas, med utgångspunkt i den analys av lärarrollen som redovisats i kapitel 4. I anslutning till denna analys skall vissa konsekvenser för den framtida lärarutbildningen diskuteras.

5.3.3.1 Begreppen kunskap och inlärning

Två sätt att betrakta kunskap och inlärning har under senare år stått i förgrunden. Enligt det ena kan kunskap betraktas som en kvantitativ storhet, möjlig att bygga upp av olika element vilka genom addering bildar större enheter. Enligt det andra kan individens kunskapsförvärvande ses som en aktiv bearbetningsprocess där varje nytt tillskott påverkar och förändrar helheten så att ny kunskap medför att den tidigare kunskapen förstås på ett nytt sätt.

Med reservation för den renodling av de två alternativen som ibland sker i den pedagogiska debatten, med innebörden att det här skulle röra sig om två helt oförenliga betraktelsesätt, konstaterar LUT 74 att det senare alternativet i många avseenden överensstämmer med den individsyn som utredningen formulerat som sin i kapitel 4. Det anknyter också väl till den grundsyn som den kognitiva psykologin företräder. Inom denna skiljer man mellan två slag av inlärning som leder till kunskap, nämligen s. k. fysisk inlärning och s. k.

logisk-matematisk inlärning:

Den kunskap man tillägnar sig genom fysisk inlärning erhålls genom erfarenheter av den fysiska omvärlden (empirisk kunskap). Till denna inlärning hör främst upptäckten av sakers egenskaper och kvaliteter, t. ex. form hos föremål. Logisk-matematisk inlärning, som delvis förutsätter fysisk inlärning, inträffar som en följd av att man själv påverkar saker. Den omfattar inlärning av egenskaper och relationer som inte hör till tingen själva utan snarare till ens handlande med tingen. Erfarenheterna har här en logisk nödvändighet som de fysiska erfarenheterna saknar.

Enligt den kognitiva utvecklingspsykologin finns det inte någon genväg till avancerad abstrakt kunskap utan all sådan måste bygga på logisk-matematisk inlärning. Lärarens uppgift blir då inte att förstärka de rätta svaren utan att hjälpa barnet att bygga upp sin egen kunskap, stärka dess egen tankeprocess genom att bjuda på ett samspel som innebär intellektuell stimulering och utmaning. Det är genom samspelet med andra (under ömsesidig respekt, "på lika villkor") som barnet får möjligheter att pröva sina tankekonstruktioner. Det är i samspelet med andra som barnet tvingas överge sin jagcentrering.

Samspelets värde ligger alltså inte enbart i dess karaktär av social träning. Lika viktigt är att samspelet ger barnet tillfälle att möta andra sätt att strukturera och tänka. Grupp- och lagarbete samt samverkan av annan art i skolan har alltså stor betydelse även för barnets kognitiva utveckling.

5.3.3.2 Lärarens ämneskunskaper och elevernas kunskapsutveckling

Åtskilliga försök har gjorts att bestämma de centrala lärarfunktionerna och att ange deras inbördes vikt. Bland svenska undersökningar kan nämnas forsknings- och utvecklingsprojektet Pedagogiken i lärarutbildningen.[17] Enligt dess huvudresultat kan lärarfunktionerna – såsom redan berörts i kapitel 4 – i stort sett grupperas enligt följande mönster.

- Åtgärder avseende elevernas kunskaps- och färdighetsutveckling (kognitiv funktion)
- Utnyttjande av läromedel och tekniska hjälpmedel (metod-materielfunktion)
- Åtgärder avseende elevernas sociala och emotionella utveckling (socio-emotionell funktion)
- Kommunikation med andra lärare, föräldrar etc. (samverkansfunktion)
- Åtgärder för den egna utvecklingen och skolans utveckling (utvecklingsfunktion).

I undersökningen tillskrevs den socio-emotionella funktionen speciell tyngd. Vidare konstaterades att skillnaderna mellan vad yrket kräver och vad lärarutbildningen ger är störst när det gäller socio-emotionell funktion och samverkansfunktion. Lärarutbildningens otillräcklighet i detta avseende bör uppmärksammas, inte minst i ljuset av det som i föregående avsnitt sagts om sambandet mellan kognitiv utveckling och socialt samspel.

När det gäller den s. k. kognitiva lärarfunktionen, dvs. lärarens åtgärder för elevernas utveckling av kunskaper och färdigheter, har den i sin mer

[17] Gran, B (1973). Med PIL för bättre lärarutbildning, Pedagogiska meddelanden nr 10.
Fritzell, Ch (1974). The Teacher's Ocuppational Functions. Scand. J. of Ed. Research, nr 18.

traditionella bemärkelse av kunskapsförmedling ofta framhållits som speciellt karaktäristisk för läraryrket. På lärarutbildningssidan har det avsatt spår i avvägningen av hur många ämnen och vilken utbildningstid som de ämnesteoretiska studierna skall omfatta i förhållande till den praktisk-pedagogiska utbildningen.

Vilket samband finns då mellan elevernas kunskapsutveckling och lärarnas ämnesteoretiska kunskaper? Den frågan skulle ha kunnat belysas i en undersökning rörande elever och lärare på grundskolans högstadium, där såväl vidareutbildade folkskollärare/mellanstadielärare som adjunkter är behöriga att ha tjänst och där med andra ord den ämnesteoretiska utbildningen kan variera avsevärt i omfattning mellan olika lärare (i t. ex. ämnet svenska från sammanlagt ca 20 poäng för lärare med enbart grundkurs plus tillvalskurs i mellanstadielärarutbildning till 60 poäng för adjunktsbehörig lärare). Någon undersökning av detta slag har emellertid, såvitt bekant, aldrig utförts. För att ändå något belysa frågan skall några utländska studier och rapporter rörande bl. a. detta samband summeras i det följande.

Till de mer kända rapporterna från 60-talet hör den s. k. Colemanrapporten i USA och den s. k. Plowdenrapporten i England. I båda konstateras efter omfattande litteraturgenomgångar att skolans effekter på elevernas utveckling är relativt ringa jämfört med den effekt elevernas miljö i övrigt utövar. I en studie från 70-talets början inom det s. k. IEA-projektet påpekas likaledes att utrymmet för skolans och lärarnas inflytande är begränsat.[18] Ett liknande konstaterande har också gjorts i en senare svensk undersökning.[19] Vad gäller variationer i lärarnas ämneskunskaper sägs i ett amerikanskt översiktsarbete att de visat sig ha ringa samband med skillnader i elevernas kunskapsutveckling.[20] I en forskningsöversikt från 1976 anförs samma slutsats.[21]

Att bestämda samband inte kunnat beläggas i många av de ovan nämnda studierna kan givetvis ha flera orsaker: förklaringen kan ligga i att sådana faktiskt saknas men också i bristfällig mätteknik, i svårigheten att finna relevanta kriterier på kunskapsutveckling etc. Det kan också konstateras att man tidigare ofta utgått från en beskrivningsmodell vars huvudkomponenter begränsats till enbart tre: resurser, studerande, resultat. Under senare år har en allt starkare tendens gjort sig gällande att bl. a. analysera även själva undervisningsprocessen. Resultaten från studier med sådan inriktning[22] visar främst på betydelsen för elevernas kunskapsutveckling av lärarens agerande i klassrummet, t. ex. lärarens val av arbetsformer och benägenhet att utnyttja elevernas egna idéer, intressen och erfarenheter från hemmiljön.

Undervisningsprocessens utformning och resultat beror dock inte enbart av läraren utan även av ramfaktorer som kurs- och timplaner, elevförutsättningar, betygssystem etc. Kravet att skolforskningen även skall inkludera sådana faktorer har rests allt starkare.

I rapporten Mål för lärarutbildning,[23] utarbetad på uppdrag av LUT 74, diskuteras två slag av ramar, nämligen dels ramar av relativt fast, opåverkbar art (t.ex. samhällets avsikter med skolan, resursfördelningen i stort, timplaner, elevantal, årskursindelning), dels ramar av relativt tolkbar art (t. ex. kursplaner och kursanvisningar, specialundervisning, betygssystem, elevförutsättningar).

Ramarna innebär att lärarnas handlingsutrymme begränsas. Det verkliga handlingsutrymmet beror dock i hög grad på hur lärare och elever uppfattar

[18] Postlethwaite, T N (1973). A Selection from the Overall Findings of the IEA Study.

[19] Gran, B (1976). Hur effektiv är skolan? Pedagogisk-psykologiska problem nr 294. Lärarhögskolan i Malmö.

[20] Averach, H A et. al. (1972). How effective is Schooling? A Critical Review and Synthesis of Research Findings.

[21] Berliner, D C (1976). Impediments to the Study of Teacher Effectiveness. J. of Teacher Ed., 28, 1.

[22] Se t. ex. Rångeby, K (1973). Undervisningsprocess-kunskapsresultat. Ped.inst., Göteborgs univ.

[23] Svingby, G. Mål för lärarutbildning. Ds U 1977:2.

och subjektivt tolkar ramarna. Tolkningarna betingas av många omständigheter: traditioner, värderingar, intressen. Givetvis spelar också lärarnas utbildning stor roll. En självklar utgångspunkt för varje lärarutbildningsreform som avser att förstärka lärarfaktorns betydelse är att utrymmet för tolkningar (som är adekvata i förhållande till läroplanernas mål och riktlinjer) skall ökas. Häri ligger en betydelsefull förutsättning för utvecklingen av lärarens professionalism. Möjligheten till en sådan förändring sammanhänger med det innehåll lärarutbildningen ges. Ytterst beror den – eftersom utbildningstiden är begränsad – av avvägningen mellan den ämnesteoretiska och den mera yrkesinriktade utbildningen.

Till de ramar som är relativt tolkbara hör elevförutsättningarna. Åtskilliga studier har visat på de risker som föreligger om tolkningarna baseras på ytliga kunskaper eller andrahandsuppgifter om elevens sociala eller kulturella bakgrund. Sådana tolkningar av en elevs förutsättningar kan hos lärare och kamrater bygga upp negativa förväntningar som blir till självuppfyllande profetior. Det är därför nödvändigt att läraren bygger sina tolkningar av elevernas förutsättningar på en helhetssyn och på direkta kontakter med hemmen.

5.3.3.3 Behörighet och kompetens

Begreppet behörighet är i dag kopplat till begreppet tjänst. Med kompetens avses i regel förmågan att undervisa i visst ämne på visst skolstadium. Ibland skiljer man mellan formell och reell kompetens, varvid den formella kompetensen uppnåtts genom reguljär utbildning och dokumenterats med betyg medan den reella kompetensen uppnåtts på annat sätt.

I det föregående har vissa viktiga lärarfunktioner avgränsats. Enligt LUT 74:s uppfattning bör termen *ämneskompetens* användas som beteckning för att utbildningen (tillsammans med förutbildningen) ger tillräckliga ämneskunskaper för att läraren skall kunna fullgöra den kognitiva funktionen och metod-materielfunktionen. Dessa funktioner förutsätter emellertid ett pedagogiskt och allmänmetodiskt kunnande som endast till viss del beror av ämneskunskaperna. Tyngdpunkten ligger där snarare vid den socioemotionella funktionen samt vid funktioner som avser samverkan och fortlöpande förnyelse av skolan och lärarrollen. Enligt utredningens uppfattning ger detta skäl för att använda termen *allmän lärarkompetens* som beteckning för utbildningens resultat i dess helhet, med avseende på samtliga funktioner.

En betoning av ämneskompetensen kan (om den är mycket stark) leda till krav på full kongruens mellan ämneskompetens och behörighetskrav för tjänster; en betoning av den allmänna lärarkompetensen kan leda till att utbildningen förklaras ge behörighet för tjänst omfattande fler skolämnen och årskurser än vad utbildningen direkt ger ämneskompetens för. Frågan om en bredare behörighet för tjänst i grundskolan, vilken ytterst är en fråga om var man vill lägga tonvikten, kommer att behandlas i avsnitt 5.3.4 nedan.

5.3.3.4 Sammanfattning

Läraryrket avser ett brett funktionsregister. De sociala uppgifterna intar en framskjuten ställning och har bl. a. klart samband med elevens kognitiva utveckling. Inlärningen sker i och genom den sociala situationen. Mycket tyder på att nuvarande lärarutbildning inte ger tillräcklig beredskap för de sociala uppgifterna. Bl. a. måste den i större utsträckning än i dag förbereda för en helhetssyn på eleven och på dennes inlärningssituation.

Olika faktorer i elevernas bakgrund har ofta ett större inflytande på elevernas studieresultat och övriga utveckling än vad åtgärder inom den traditionella skolans ram har. I och för sig ger skillnaden i ämnesteoretisk utbildning inom ett relativt begränsat variationsområde, t. ex. det som högstadielärarnas ämnesutbildning representerar, föga utslag på elevsidan. Senare års studier av undervisningsprocessen i dess helhet har understrukit arbetsformernas betydelse och betonat vikten av att lärostoffet sammanlänkas med elevernas egna idéer, intressen och erfarenheter.

Handlingsutrymmet för lärarna bestäms av olika ramfaktorer men också av lärarnas egna tolkningar av dessa. Tolkningarna beror i sin tur till viss del av lärarutbildningens utformning, inte minst av i vilken mån den beaktar andra lärarfunktioner än den rent kognitiva.

Enligt utredningens uppfattning kan man med fördel använda sig av följande kompetensbegrepp, nämligen dels ämneskompetens, dels allmän lärarkompetens, varvid det senare betecknar utbildningens resultat i dess helhet, dvs. avser samtliga lärarfunktioner.

5.3.4 *En bredare behörighet*

SIA konstaterar i sitt huvudbetänkande (SOU 1974:53, s. 476) Skolans arbetsmiljö: "Timplaner, tjänster och utbildning ligger som olika lager inom skolan med ibland påtagliga glapp, friktioner och konflikter." Konstaterandet understryker behovet av en mer flexibel lärarresurs och en bredare behörighet.

Tanken på en bredare behörighet har i LUT 74:s arbete inte varit en styrfaktor i ordets egentliga bemärkelse utan snarare ett samlat uttryck för det som helhetssynen, den framtida lärarrollen, jämställdheten och andra tidigare redovisade aspekter pekar hän mot. I detta avsnitt skall ytterligare resonemang redovisas med bäring på frågan om en bredare behörighet.

5.3.4.1 Stadiebegreppets grundvalar

För flertalet lärarkategorier inom grundskolan är behörigheten kopplad till ett stadium: man innehar tjänst på lågstadiet, på mellanstadiet eller på högstadiet. Många högstadielärare kan också erhålla tjänst i gymnasieskolan. Vilken bärkraft har på längre sikt den grundval för stadiebegreppet som ligger i att nuvarande läroplan lokaliserar vissa ämnen och/eller huvudmoment till bestämda stadier, ibland till bestämda årskurser inom dessa stadier? Hur mycket betyder det att skolanläggningarna är utformade som låg-, mellan- och/eller högstadieskolor? Vad innebär det att lärarutbildningen är stadieinriktad och därmed konserverar stadiebegreppet?

Beträffande den förstnämnda grundvalen kan konstateras att den pågående översynen av grundskolans läroplan troligen leder till en minskning av antalet strikt stadie- och årskurslokaliserade ämnen/moment. Denna grundval för stadiebegreppet kommer alltså sannolikt att få minskad bärkraft.

Beträffande skolanläggningarna kan konstateras att förekomsten av ämnesrum och särskilda lokaler för laborativa moment etc. ger högstadieskolan en speciell fysisk karaktär. Denna andra grundval för stadiebegreppet låter sig endast påverkas på längre sikt. Det bör dock uppmärksammas att lämpligheten av från övriga stadier strikt skilda skolor för högstadiets elever mer och mer börjar ifrågasättas.

När det gäller lärarutbildningens stadieinriktning kan bl. a. de styrfaktorer som redovisats i avsnitt 5.3.1.1 sägas avse denna tredje grundvals framtida bärkraft.

Sammanfattningsvis gäller alltså att stadieindelningen i den mån den vilar på läroplanens struktur och skolans fysiska utformning tenderar att bli mindre distinkt. Vad gäller grundvalen lärarutbildning tillhör frågan om dess bärkraft LUT 74:s uppdrag.

5.3.4.2 Lärararbetsmarknaden

Behovet av lärare avgörs av många faktorer, främst av elevunderlaget. Detta avgörs ytterst av födelsetalen vars periodiska växlingar avsätter spår i elevunderlaget för olika skolstadier med successiva fasförskjutningar på tre år: de relativt höga födelsetalen omkring 1966 fick elevantalet att kulminera på lågstadiet 1973, på mellanstadiet 1976 etc; de relativt låga födelsetalen omkring 1971 ger minimalt elevantal på lågstadiet 1978, på mellanstadiet 1981 etc.

Andra faktorer av betydelse för prognosarbetet är elevernas val av studieväg, ut- och inflyttning, förändringar i skolornas upptagningsområden, delningstalen, lärarnas undervisningsskyldighet, lärarnas benägenhet att arbeta på hel eller deltid samt inom yrket över huvudtaget, lärarnas pensionsavgång etc.

I framtiden blir det antal faktorer som man måste ta hänsyn till vid en bedömning av lärarbehoven än fler: förändringarna vad gäller rätt till ledighet för vård av barn; tillskapandet av institutet facklig förtroendeman, av rörlig pensionsålder, systemet med reservvikarier etc. En faktor som nu får betydelse för lärarbehovet är resultatet av de under 1978 avslutade förhandlingarna om lärarnas arbetstid. Det vanskliga i att göra behovsprognoser ligger inte bara i faktorernas mångfald och i svårigheterna att prognostisera dem var för sig, utan också däri att det är svårt att förutse hur faktorer som har sitt ursprung i så vitt skilda förhållanden (födelsetal, skolpolitiska och administrativa beslut på olika nivåer, förhandlingsresultat under varierande villkor) kan komma att samverka.

Lärarbristen i början av 1960-talet berodde på att gymnasieskolan expanderade kraftigare än vad som förutsetts och på att grundskolan utvecklade sig snabbare och krävde fler lärare än beräknat samt redovisade sjunkande klassmedeltal. Man sökte på längre sikt komma tillrätta med denna brist genom att satsa på en ökad examination av lärare. Satsningen grundade sig på

prognostal som senare inte visat sig hålla: bristen byttes i ett överskott, med bl. a. svårbemästrade följder för lärarutbildningens del. För tillfället är situationen den att pendeln svängt tillbaka: inom de närmaste åren kommer en viss brist att råda på flera lärarkategorier.

Till lärarbehovets kännetecken hör att det vid en given tidpunkt slår olika för olika lärarkategorier. Sålunda kan t. ex. inom en och samma kommun föreligga överskott på lågstadielärare och brist på mellanstadielärare, inom en annan enbart brist på mellanstadielärare; inom vissa ämneskombinationer kan råda överskott på ämneslärare över praktiskt taget hela landet, inom andra brist på lärare i flertalet kommuner.

En flexibilitet i läraranvändandet, utöver nuvarande snäva stadie- och ämnesgränser, skulle väsentligt öka möjligheterna till säkra prognoser, inte vad gäller det totala lärarbehovet men vad gäller skilda lärarkategorier. En mer flexibel lärarresurs skulle dämpa de svängningar i lärarbehoven som nu sköljer genom skolan och drabbar olika stadier och lärarkategorier med tre års fasförskjutning.

Även för lärarutbildningen skulle en bättre balans mellan tillgång och efterfrågan ge vinster. Bl. a. skulle rekryteringen av lärarutbildare kunna flyta jämnare i stället för att som hittills präglas av tvära kast mellan å ena sidan markant personalbrist och å andra sidan anställningsstopp, övertalighet, dåligt resursutnyttjande. Vidare skulle förutsättningarna för utbildning av lärarutbildare bli bättre: vilket utrymme finns för inskolning av en kategori lärarutbildare som måste snabbrekryteras; hur meningsfull är fortbildning av en grupp lärarutbildare som inom några få år skall vara reducerad med hälften eller två tredjedelar av sin numerär?

5.3.4.3 Arbetsrättsreformen

Arbetsrättsreformen innebär förändringar av lärarnas arbetsmiljö och har därför haft betydelse för LUT 74:s arbete med t. ex. specialiseringsfrågan. Lärarnas arbetsvillkor beror bl. a. av sådana arbetsrättsliga förhållanden som anställningstrygghet och medbestämmande, varför frågan om en bredare behörighet kan analyseras som en fråga om skyldigheter och rättigheter: en bredare behörighet skulle från arbetstagarsynpunkt innebära skyldighet att undervisa i fler årskurser/ämnen, men också rättighet att undervisa i fler årskurser/ämnen.

Beträffande skyldighetssidan gäller att den i viss utsträckning redan är intäckt. Enligt skolförordningen (SFS 1971:235, 15 kap. 25 resp. 31 §§) är t. ex lärare 2 (mellanstadielärare) skyldig att "till en del tjänstgöra på låg- och högstadierna, om det påkallas med hänsyn till tjänstgöringsförhållandena vid skolenheten" och lärare 16 (adjunkt) "skyldig att meddela undervisning på mellanstadiet". Enligt förordningen (SFS 1978:588) om ändring i skolförordningen (1971:235) får lärare 2 fr. o. m. läsåret 1978/79 "till en del tjänstgöra i årskurserna 3 eller 7, om det behövs för att underlätta elevers övergång från årskurs 3 till årskurs 4 eller från årskurs 6 till årskurs 7".

Beträffande rättighetssidan kan konstateras av trygghetslagarna bl. a. avser frågor om förtur till tjänst, saklig grund för uppsägning etc. Jämfört med tidigare förhållanden innebär trygghetslagarna bl. a. ökade möjligheter för lärare att i en övertalighetssituation undervisa och tillgodoräkna timmar i

ämnen utanför tjänstens.

Utvecklingen under senare tid har alltså gått mot en utvidgning av arbetstagarens/lärarens rättigheter. Denna utvidgning, i kombination med den sedan länge existerande skyldigheten att i vissa fall undervisa utanför tjänstens ämnen och årskursomfång, innebär att tanken på en bredare behörighet snarare utgör en anpassning av lärarutbildningen till arbetsrättsliga förhållanden som växer sig allt starkare, än uttrycker ett radikalt nytänkande.

5.3.4.4 Sammanfattning

En flexibel användning av lärarna och en bredare behörighet för tjänst i grundskolan står i samklang med många tendenser och strävanden som kan urskiljas i dagens skola och samhälle: stadiebegreppets stegvisa förändring, arbetsrättsliga reformer, önskvärdheten av ökad balans mellan tillgång och efterfrågan på lärarnas arbetsmarknad etc. Breddningen innebär ett närmande av grundskolans olika lärarkategorier till varandra vilket dock, som kommer att framgå av kapitel 6, inte utgör något hinder för ett klart utbildningsmässigt samband mellan grundskolans och gymnasieskolans lärare.

5.4 Ämnesstudier och praktisk-pedagogisk utbildning. Varvningsfrågan

5.4.1 *Tidigare utredningars synsätt och förslag*

1960 års lärarutbildningssakkunniga (LUS) framhöll i sitt huvudbetänkande (SOU 1965:29) Lärarutbildningen att utbildningens fyra huvuddelar – ämnesstudier, pedagogik, metodik, praktik borde ses som olika sidor av en i görligaste mån homogen studiegång och att gränsdragningen mellan huvuddelarna främst motiverades av hänsyn till de personalgrupper som skulle ombesörja lärarutbildningen. Den för LUS angelägnaste samordningen avsåg huvuddelarna pedagogik, metodik och praktik, vilket ledde till att LUS också använde sig av en grövre indelning av lärarutbildningens innehåll, nämligen i teori (ämnesstudier) och praktik (pedagogik, metodik och praktik).

I sin historiska översikt påpekade LUS att klasslärarutbildningen i strukturellt hänseende präglats av en nära nog total integration mellan teori och praktik. Att integrationen kunnat drivas så långt hade bl. a. berott på att man hela tiden haft tämligen måttfulla krav på ämnesmässig fördjupning och därför ansett det möjligt att föra in praktiska och metodiska tillämpningsmoment redan under ett tidigt skede av utbildningen. Ämneslärarutbildningen hade enligt LUS haft diametralt motsatt karaktär (a.a., s. 196).

I klasslärarutbildningen hade sålunda utbildningsdelarna teori och praktik sedan gammalt varit varvade med varandra medan de varit så gott som helt skilda åt i ämneslärarutbildningen. LUS citerade i detta sammanhang 1946 års skolkommission som i sin strävan att jämka samman de skilda lärarutbildningarna fastslog

...att de två olika moment, som ingår i lärarutbildningen för alla lärare, visserligen bör nära sammanhållas i tiden, men att det i övrigt är lämpligt att för alla lärarkategorier i princip skilja inhämtandet av erforderlig allmänbildning och speciella ämneskunskaper från den egentliga yrkesutbildningen (a.a., s. 200).

Med ytterligare citat ur skolkommissionens betänkande belyste LUS skälen till att kommissionen velat hålla den ämnesmässiga utbildningen och den egentliga yrkesutbildningen skilda åt:

Mot seminarieutbildningen kan den invändningen riktas, att den alltför mycket sammanblandar de båda momenten. Ur strikt pedagogisk synpunkt kan det vara en fördel att under hela studietiden ha ett bestämt mål för kunskapsinhämtandet och att vid inläsandet av kursen i ett ämne ständigt ha i sikte de problem, som sammanhänger med frågan, hur kunskapsstoffet skall utnyttjas i den framtida redovisningen. Å andra sidan kan detta sätt att inhämta kunskaper medföra den risken, att den studerande blir ett offer för den förenkling av frågeställningar och problem, som är en naturlig sak vid kunskapsstoffets framläggande för barn (a.a., s. 201).

I LUS direktiv framhölls att de ämnesteoretiska och de praktisk-pedagogiska inslagen i lärarutbildningen så långt möjligt borde integreras. Liksom skolkommissionen menade emellertid LUS att man i seminarieutbildningen hade integrerat praktik och teori för mycket och i ämneslärarutbildningen för litet. I konsekvens härmed föreslog LUS beträffande ämneslärarutbildningen att ämnesstudierna visserligen skulle vara avslutade före den egentliga praktisk-pedagogiska utbildningen, men att en kortare praktisk-pedagogisk utbildning skulle läggas in som yrkesinriktade inslag i ämnesutbildningen. I klasslärarutbildningen skulle praktiken koncentreras till ett fåtal, relativt långa perioder fördelade över utbildningstiden. Man frångick alltså inte varvningen i klasslärarutbildningen, men man sökte utforma den på ett sådant sätt att utbildningen ej skulle verka alltför splittrad.

Det system för varvning som i överensstämmelse med LUS förslag lades fast genom 1968 års lärarutbildningsreform förändrades i viss utsträckning när en ny praktikorganisation för klass- och ämneslärarutbildningarna infördes hösten 1974. I klasslärarutbildningen har praktiken sålunda fördelats något jämnare över utbildningstiden och getts en starkare ställning under den första studieterminen genom införandet av s. k. introduktionspraktik. För ämneslärarutbildningen har 1977 års högskolereform öppnat nya möjligheter genom att ämnesutbildning och praktisk-pedagogisk utbildning sammanförts till hela utbildningslinjer, varvid man lokalt kan pröva olika sätt att närma dessa utbildningsdelar till varandra, t. ex. genom viss varvning.

Till lärarutbildningskommitténs (LUK) uppdrag hörde att anpassa utbildningen av lärare i praktiskt-estetiska ämnen till den övriga ämneslärarutbildningen. Mot bakgrund av att man i den förra utbildningen, liksom i klasslärarutbildningen, varvade samtliga huvudkomponenter (ämnesstudier, pedagogik, metodik, praktik) med varandra, under det att man i ämneslärarutbildningen endast varvade pedagogik, metodik och praktik fann LUK det nödvändigt att ingående analysera samordningsfrågan. Analysen som redovisades i LUK:s betänkande (SOU 1972:92) Fortsatt reformering av lärarutbildningen ledde till följande slutsatser.

Lärarna (i LUK-ämnen) ska undervisa huvudsakligen på skolans högre stadier. Deras ämneskunskaper behöver vara omfattande. För att den praktisk-pedagogiska utbild-

ningen ska ge bästa möjliga utbyte bör den i sådana fall ske huvudsakligen efter avslutade ämnesstudier. Dessa bör alltså koncentreras till en samlad period. En sådan koncentration erbjuder också helt andra möjligheter till fördjupning och intressevald specialisering än ett system med varvning av fyra komponenter. – Studierna bör organiseras så att en successivt allt starkare yrkesinriktning blir möjlig. Den direkta närförberedelsen för yrkesverksamheten bör ligga sent i utbildningen. Detta gäller oavsett vilket yrke den studerande väljer. – – – För de studerandes sociala utveckling och orientering är det fördelaktigt om studierna bedrivs tillsammans med studerande som har olika yrkesplaner. Kännedomen om arbetslivet vidgas och tillfällen skapas till prövning av de egna eventuella yrkesplanerna. I den mån ämnesutbildningen samtidigt ska passa även andra yrkesgrupper än blivande lärare är det emellertid inte ändamålsenligt med en studieorganisation där ämnesstudierna varvas med tre andra komponenter, som är relevanta endast för lärarutbildningen. (a.a., s. 114 f)

LUK ansåg sålunda att den praktisk-pedagogiska utbildningen av lärare i praktiskt-estetiska ämnen i princip borde separeras från ämnesutbildningen och läggas in som ett avslutande utbildningsår. LUK föreslog emellertid också att en lärarinriktad yrkesförberedelse med pedagogik, metodik och praktik om sammanlagt åtta veckor skulle ges parallellt med ämnesutbildningen. I den försöksverksamhet av utbildning av lärare i praktiskt-estetiskt ämne jämte annat ämne som nu pågår och grundar sig på LUK:s förslag tillämpas detta system för varvning av teori och praktik. Lärarinriktad yrkesförberedelse har dock hittills givits bara i det praktiskt-estetiska ämnet i ämneskombinationen. Liksom för den övriga ämneslärarutbildningen ger det linjesystem som skapats i och med 1977 års högskolereform möjlighet även för försöksutbildningarna att genom lokala beslut pröva en mer långtgående varvning av ämnesstudier och praktisk-pedagogisk utbildning.

5.4.2 *Direktiven*

I LUT 74:s direktiv hänvisas till SÖ:s skrivelse till regeringen den 6 mars 1974 med förslag om en omfattande översyn av lärarutbildningen. I skrivelsen förs bl. a. följande resonemang.

Den nuvarande varvningen av ämnesstudier och praktisk-pedagogisk utbildning i klasslärarutbildningen har stora förtjänster, som torde öka i och med införandet av den nya praktikorganisationen från hösten 1974. Genom att omfattande praktikperioder läggs in i utbildningsgången alltifrån den första terminen får utbildningen i sin helhet en stark yrkesinriktning som skapar motivation hos de studerande. Varvningen gör det också möjligt att samordna ämnesutbildningen med metodikundervisning och pedagogikundervisning. Å andra sidan skulle ett avskiljande av ämnesutbildningen från vissa synpunkter vara fördelaktigt: det skulle bl. a. ge ökade möjligheter till samordning med andra utbildningar, vad gäller såväl ämnesutbildningsdelen som den praktisk-pedagogiska delen, samt ge större möjligheter till koncentration och förutsättningar för goda kunskapsresultat i ämnesutbildningen (s. 6–7).

I LUT 74:s direktiv uttrycker föredraganden den uppfattningen att de bästa resultaten nås om den blivande läraren på ett tidigt stadium kommer i kontakt med skolans arbete och fortlöpande under studiegången får tillämpa sina vunna kunskaper och färdigheter i praktiskt skolarbete. I direktiven sägs vidare att förutsättningarna att inleda all lärarutbildning med en för alla studerande gemensam del bör undersökas. En sådan kurs bör, enligt

föredraganden, till stor del utgöras av introducerande praktik, som gör det möjligt för lärarkandidaterna att pröva sin lämplighet för läraryrket, men som även bör kunna behandla skolans mål och funktion.

5.4.3 *Överväganden och förslag*

Enligt LUT 74:s uppfattning understryker läraruppgifternas bredd den praktisk-pedagogiska utbildningens betydelse. Mot bakgrund av den syn på läraruppgiften som redovisats i kapitel 4, anser LUT 74 att den praktisk-pedagogiska utbildningen dels bör ha i stort sett samma tyngd i alla lärarutbildningar och därför behöver förstärkas i flera av dem, dels bör byggas upp på i princip samma sätt och så långt möjligt samordnas.

Redovisningen i det föregående av olika utredningars syn på samordningen av teori och praktik, har givit vid handen att varvningsfrågan är mycket komplicerad. Behovet av en stark yrkesinriktning av studierna har inte ifrågasatts men däremot skiftar uppfattningarna vad gäller betingelserna för att behovet skall kunna tillgodoses.

LUT 74 delar uppfattningen att yrkesinriktningen är av stor vikt. I princip bör därför all lärarutbildning inledas med en för samtliga studerande gemensam praktisk-pedagogisk orienteringskurs vilken följs av ämnesstudier som i viss utsträckning varvas med pedagogik, metodik och praktik och avslutas med en praktisk-pedagogisk utbildningsdel. En sådan modell möjliggör mindre splittrade ämnesstudier än dagens klasslärarutbildning och en högre grad av samordning mellan ämnesstudier och praktisk-pedagogiska studier än dagens ämneslärarutbildning. I det följande skall ytterligare några principiella synpunkter anföras på den föreslagna modellen.

En relativt tung praktisk-pedagogisk orienteringskurs som inleder all lärarutbildning svarar, enligt LUT 74:s uppfattning, väl mot de principer som ligger till grund för den nya högskolans studieorganisation, bl. a. yrkesinriktning av studierna, gemensam bred ingång till sektorn och successiv differentiering. Orienteringskursens syfte bör vara att lägga grunden för en helhetssyn, bidra till de studerandes personlighetsutveckling samt ge underlag för de studerandes egen bedömning av sin lämplighet för läraryrket (orienteringskursens yrkesprövningsfunktion). Kursen bör innefatta såväl praktik inom skola, fritidsverksamhet och annan omsorgsverksamhet för barn och ungdom som seminarieövningar för bearbetning av praktikerfarenheter och av övergripande utbildningsfrågor.

En relativt omfattande avslutande praktisk-pedagogisk kurs bör, enligt LUT 74:s mening, till stor del vara problemorienterad samt syfta till att bearbeta frågor som den successivt ökade förtrogenheten med läraryrket aktualiserat hos de studerande. Genom inslag av praktik bör det avslutande utbildningsledet förbereda de studerande för alla de uppgifter som hör till läraryrket.

En pedagogisk-metodisk-praktisk utbildningsdel bör anslutas till de ämnesteoretiska studierna med syfte att främst ge insikter av allmänmetodisk och didaktisk art samt mer ämnesspecifik metodisk träning. Det följande resonemanget gäller främst hur dessa praktisk-pedagogiska inslag skall inordnas i ämnesutbildningen.

Yrkesinriktningen i lärarutbildningen kräver att ämnesstudierna vinklas

mot läraruppgifterna och att de fyra utbildningsdelarna ämnesstudier, pedagogik, metodik och praktik fungerar som en helhet i utbildningen. Teorin och praktiken bör därför i alla lärarutbildningar nära samordnas. Önskvärdheten av en hög grad av varvning är starkast när det gäller den föreslagna utbildningen av lärare i grundskolan, men måste även här vägas mot andra önskemål:

- Möjligheterna till medinflytande för de studerande vid planeringen av utbildningen och till fortlöpande omstrukturering av utbildningen på grundval av successivt vunna erfarenheter beskärs om man vill ha en finfördelad varvning. De stora krav på organisation och administration som denna ställer kräver nämligen en avsevärd framförhållning i planeringsarbetet, vilket innebär risk för att allt för mycket måste låsas i ett så tidigt skede att det blir svårt att successivt anpassa utbildningen efter de studerandes behov.
- Möjligheterna till utbytbarhet mellan närliggande utbildningars olika komponenter och tillgodoräknande av studier tagna i annan ordning än inom den institutionaliserade lärarutbildningen (genom t. ex. halvfartskurser, distansundervisning etc.) eller vice versa kan äventyras om varje ämnesteoretisk del starkt kopplas till läraryrket.
- LUT 74 anser att det är av värde för lärarutbildningen om studerande med skilda yrkesinriktningar kan mötas inom vissa utbildningsmoment. Sådan samläsning försvåras om ämnesstudierna och praktik varvas för hårt.
- Önskvärdheten av att anordna lärarutbildning på fler än ett fåtal utbildningsorter kan nödvändiggöra att man på utbildningsorter, där studerandeunderlaget är litet, i viss utsträckning samordnar studierna vid olika utbildningslinjer. Om varvningen är stark och varje utbildningsdel följaktligen mer eller mindre unikt läraryrkesinriktad är de möjligheterna relativt små.

  Lokala förhållanden avgör med andra ord hur stark varvningen kan vara. LUT 74 anser därför att den lokala friheten i detta avseende bör vara avsevärd, en syn som stämmer väl överens med högskolereformens anda och de stora befogenheter som främst linjenämnderna har fått vad gäller utbildningens lokala utformning. LUT 74 utgår samtidigt från att det hör till linjenämndens uppgift att säkerställa lärarutbildningens karaktär av yrkesutbildning.

I detta kapitel, där frågan om utbildningens grovstruktur står i förgrunden, har den aspekt på varvningsfrågan som avser fördelningen av ämnesstudier, pedagogik, metodik och praktik, dvs. varvningen av teori och praktik diskuterats. I kapitel 7 kommer vissa följdfrågor till denna aspekt att tas upp men även andra aspekter såsom den rena praktikens fördelning över utbildningstiden och fördelningen av de ämnesteoretiska momenten och kurserna inbördes. Den vikt utredningen fäster vid en adekvat praktiskpedagogisk utbildning kommer också till uttryck i kapitel 8, där frågor rörande de nyblivna lärarnas inskolning på arbetsplatsen övervägs.

5.4.4 *Sammanfattning*

LUT 74 anser att yrkesinriktningen av lärarutbildningen har stor betydelse. Ett uttryck för detta är utredningens förslag om en relativt tung inledande praktisk-pedagogisk orienteringkurs och en relativt omfattande avslutande praktisk-pedagogisk utbildning nära knutna till skolans krav och läraryrkets villkor. Såväl den praktisk-pedagogiska orienteringskursen som den avslutande praktisk-pedagogiska utbildningen bör i vissa delar kunna tas gemensamt av flera studerandegrupper, främst olika grupper av lärarstuderande, och därigenom tjäna samordnande och linjeöverbryggande syften. De ämnesteoretiska studierna bör ha inslag av pedagogik, metodik och praktik. Invarvningens detaljutformning bör dock vara en angelägenhet för den enskilda högskolan så att utrymme i största möjliga utsträckning skapas för studerandeinflytande över utbildningens planering och för beaktande av lokala betingelser.

5.5 Utbildningens huvuddelar och tidsramar

5.5.1 *Ett kommunikationsinriktat basblock*

Tanken på en bredare behörighet för tjänst i grundskolan går väl samman med tanken på en för alla studerande gemensam inledande praktisk-pedagogisk orientering, liksom med tanken att den praktisk-pedagogiska ramen kring de ämnesteoretiska utbildningarna även i övrigt skall ha inslag som är gemensamma för samtliga studerande, oavsett framtida tillhörighet till den ena eller andra lärarkategorin. I princip kan sägas att ju mer omfattande de gemensamma delarna är, desto naturligare blir tanken på en bredare behörighet. En fråga blir här om det med utgångspunkt i skolans behov även finns ämnesteoretiska utbildningsdelar som är av sådan tyngd och räckvidd att de måste uppmärksammas i all lärarutbildning avseende grundskolan, dvs. vara basblocksämnen.

En väsentlig förutsättning för att de ungdomar som lämnar den obligatoriska skolan skall kunna fungera väl i fortsatt utbildning, yrkesverksamhet och vuxenroll är att de besitter de grundläggande kommunikationsfärdigheterna. Ämnet svenska och i viss mån även ämnet matematik intar därvid en framskjuten ställning bland skolans ämnen.

Det egna språket har många funktioner för eleverna: som uttryck för känslor, grupptillhörighet och personlig identitet; som verktyg vid kunskapsinhämtande och problemlösning; som redskap för samarbete och påverkan. När det används allsidigt och i meningsfulla sammanhang utvecklas det till ett allt mer smidigt instrument för kommunikation och tänkande. Samma sak kan i princip sägas om matematiken. Den utgör också ett verktyg för förståelse och bearbetning av stoffet i skolans ämnen samt har betydelse för elevernas allmänna personlighetsutveckling.

I stor utsträckning utgör därför undervisningen i svenska och matematik en uppgift för samtliga lärare. I läroplanen betonas detta starkt. Vad gäller svenskan har SÖ:s arbetsgrupp i svenska beskrivit ämnets övergripande karaktär och behovet av ett samlat grepp med orden

...det är viktigt att slå fast att man i gemensamt arbete i skolans alla ämnen måste sträva efter att ge alla elever tillfälle att utveckla ett sådant självförtroende, en sådan tillit till sitt språk och en sådan förmåga att använda det, att de ökar sina möjligheter att påverka sin livssituation.[24]

Enligt LUT 74:s mening är det med hänsyn till det som ovan sagts angeläget att varje lärare i grundskolan har goda insikter i hur kommunikationsfärdigheter byggs upp och hur dessa kan främjas såväl i undervisningen i skolämnena svenska och matematik som i annan undervisning.

Man kan här som ytterligare stöd för tanken på ett för alla studerande gemensamt basblock också peka på behovet av ökade inslag av specialpedagogik i all lärarutbildning, för att – med ett citat från LUT 74:s direktiv – "göra lärarna bättre rustade att i ökad utsträckning ta sig an specialpedagogiska uppgifter". Temastudier över traditionella ämnesgränser av typ De växandes språkutveckling och begreppsbildning, Den grundläggande läsprocessen, Kommunikationsstörningar etc. är här tänkbara exempel på moment av basblockskaraktär som även har stor specialpedagogisk tyngd.

Eftersom utbildningen i kommunikationsämnena även har betydelse för den blivande lärarens egen personlighetsutveckling bör, enligt utredningens uppfattning, basblocket förläggas till ett så tidigt utbildningsskede som möjligt. För det talar också principen att högre utbildning bör karaktäriseras av bred ingång till sektorn/linjen och stegvis tillval av studieenheter.

Det inledande basblocket bör också ha inslag hämtade från andra kommunikationsämnen än de redan nämnda, t. ex. bild, gymnastik, musik och dramatisk verksamhet.

5.5.2 *Gemensamt basblock, alternativ specialisering*

Ovan har ett väsentligt kännetecken angivits hos den modell för lärarutbildning som utredningen föreslår, nämligen förekomsten av ett för alla studerande gemensamt basblock. Utifrån många av de styrfaktorer som tidigare redovisats ter sig tanken på ett mycket omfattande basblock, innehållande fler ämnen än de redan nämnda, som naturlig. En gräns måste emellertid sättas för antalet gemensamma ämnen, vilket medför att differentierade studier i form av alternativa kurser måste läggas in. Detta motiveras inte bara av nödvändigheten att hålla den totala utbildningstiden inom rimliga gränser utan även av behovet att vidga de studerandes möjlighet till mer individuella studieval utifrån personliga intressen, erfarenheter och förutsättningar.

I det följande föreslås vilka specialiseringsalternativ som enligt utredningens uppfattning bör följa efter det kommunikationsinriktade basblocket.

5.5.3 *Miljökunskapens betydelse. Specialisering mot orienteringsämnen*

Miljöfrågorna tillhör vår tids mest centrala frågor. För att kunna förstå, diskutera och ta ställning till miljöfrågorna behöver eleven en bred och saklig information om naturvetenskapliga och samhällsvetenskapliga fakta och synsätt.

[24] Skolöverstyrelsen (1975). Basfärdigheter i svenska. S. 11.

Elevernas vilja och förmåga att tränga in i miljöproblemen är beroende av på vilket sätt dessa fakta och synsätt behandlas och i vilken omfattning de tas upp. Givetvis spelar även lärarens förtrogenhet med och insikter i miljöfrågorna stor roll. I detta avsnitt skall den sistnämnda aspekten belysas. Särskild uppmärksamhet ägnas därvid den naturvetenskapliga/naturorienterade undervisningen, vars behov av förbättringar ju under senare år speciellt understrukits och dokumenterats i rapporter avseende rekryteringen till högre tekniska och naturvetenskapliga studier.

Intresset för naturvetenskapliga förlopp utvecklas tidigt och finns redan i den ålder då eleven går i grundskolans lägsta årskurser. Det är således betydelsefullt att skolan redan i undervisningens första skeden befäster och vidareutvecklar detta intresse. Hur förbereds den uppgiften i dagens klasslärarutbildning?

För att få underlag för en bedömning av den frågan har utredningen bl. a. studerat ett material omfattande ca 600 klasslärarkandidaters önskemål om och fördelning på tillvalskurser. Materialet visar att önskemål om tillvalskurs i naturorienterade ämnen är starkast bland studerande som genomgått gymnasieskolans naturvetenskapliga linje. Av dem som faktiskt läst matematik-fysik eller biologi-kemi i tillvalskurs har dock endast en tredjedel valt dessa tillvalskurser i första hand, och vidare endast en tredjedel gått gymnasieskolans naturvetenskapliga linje eller reallinjens biologiska gren. Många lärarutbildare bedömer också såväl förkunskaperna som möjligheterna att inom tillvalskursens ram ge tillräckliga kunskaper som otillräckliga. Motsvarande möjligheter inom lärarutbildningens grundkurser är givetvis än mindre. I det sammanhanget kan också nämnas att man inom SÖ:s könsrollsprojekt (jfr avsnitt 5.3.2.1) pekat på att många, särskilt kvinnor, väljer klassläraryrket utan djupare kunskaper och engagemang i naturvetenskapliga och tekniska frågor.

Starka skäl talar således för en lärarutbildning som i jämförelse med dagens klasslärarutbildning inte innebär ämnesstudier avseende praktiskt taget alla timplanens ämnen utan tillåter ett val av ett naturorienterande (NO) eller ett samhällsorienterande (SO) alternativ och därmed ett djupare studium inom det ena eller andra området.

Ämnet ekologi bör ingå i såväl NO- som SO-varianten. Det främsta skälet härtill är ämnets centrala roll i många miljöfrågor. Ett annat skäl är att risken för ett könsbundet val av NO- respektive SO-alternativen därmed kan motverkas. Tillgänglig statistik avseende högre utbildning[25] visar nämligen att biologiämnet (med dess betydande inslag av ekologi) till skillnad från flertalet andra naturvetenskapliga ämnesområden har en ganska jämn fördelning av kvinnliga och manliga sökande/studerande. Utformningen med ekologi som en brygga mellan NO och SO utgör givetvis inte en tillräcklig garanti mot val som bottnar i synsättet att naturvetenskap är männens revir och samhällsvetenskap kvinnornas revir. Problemet måste angripas från flera håll. LUT 74 finner här skäl att understryka behovet av att valet mellan NO och SO föregås av en omfattande och allsidig studie- och yrkesorientering. Utredningen vill också peka på de möjligheter till en fortsatt bearbetning av könsrollsfrågor som bl. a. den inledande praktisk-pedagogiska orienteringskursen (med dess yrkesprövningsfunktion, jfr avsnitt 5.4.3) erbjuder.

[25] Jfr. t. ex. UKÄ-rapport 1975:10. Jämställdhet i högskolan.

Studierna inom respektive alternativ bör utformas så att de studerande ges möjlighet till individuell fördjupning inom något eller några av alternativets delområden. Tidsresursen bör således ej fördelas jämnt och på ett för alla studerande likformigt sätt över delområdena.

Utgångspunkten för det som hittills sagts har varit dagens klasslärarutbildning. Om utgångspunkten i stället tas i dagens utbildning av lärare för (bl. a.) högstadiet kan följande konstateras.

Skälen för en vidgning av lärarnas ämnesomfång i jämförelse med det som nu gäller för flertalet högstadielärare har redovisats i det föregående, liksom betydelsen av en samlad undervisning och de svårigheter en sådan organisationsform kan möta (jfr bl. a. avsnitt 5.3.1.3). Mot den bakgrunden och med hänsyn till olika ämnens inbördes likhet vad gäller struktur, innehåll etc. är en samgruppering av NO-ämnen och en samgruppering av SO-ämnen naturligare än den mångdfald av snävare kombinationer av dessa ämnen som förekommer i dagens lärarutbildning. Även här bör det i princip vara möjligt för de studerande att inom NO- resp. SO-alternativet efter eget val fördjupa sig inom något eller några av alternativets delområden/ämnen och inom andra följa mer översiktliga kurser.

I avsnitt 5.5.11 rörande vissa specialiseringsalternativs detaljutformning kommer utredningens förslag i föreliggande avsnitt att utvecklas ytterligare.

5.5.4 *Specialisering mot främmande språk*

Till de förhållanden som förklarar det höga antalet lärare kring eleven på högstadiet (jfr avsnitt 5.3.1.2) hör även att lärare med språkkombinationer innehållande tyska och franska sällan kan undervisa i båda ämnena i samma klass, eftersom tyska och franska vanligtvis läggs parallellt på klassens schema. Utredningen förutsätter att tyska och franska även framgent kommer att utgöra alternativa tillval på högstadiet, varför denna schemaläggning sannolikt måste fortsätta. Skäl finns följaktligen för en sådan utformning av den framtida lärarutbildningen att valet av specialisering mot främmande språk inte omfattar andra alternativ än antingen engelska och tyska eller engelska och franska.

5.5.5 *Specialisering mot praktiskt-estetiska ämnen*

Slöjd, teckning (bild), musik och gymnastik finns nu på alla stadier. Slöjd handhas på alla stadier av särskilt utbildade lärare medan teckning (bild), musik och gymnastik på högstadiet handhas av lärare i praktiskt-estetiska ämnen och på låg- och mellanstadiet i regel av klasslärare. Speciellt i musik och gymnastik finns emellertid en ökande tendens att lärare i praktiskt-estetiska ämnen kommer in även på lägre stadier, vilket är ett uttryck för att det finns behov av en förstärkt utbildning i dessa ämnen jämfört med den som klasslärarutbildningen kan ge. Tillsammans med den strävan som finns att integrera olika ämnen talar detta för ett praktiskt-estetiskt alternativ vid sidan av andra specialiseringsalternativ. Kopplingen av ett sådant alternativ till ett för alla lärarstuderande gemensamt, kommunikationsinriktat basblock är också naturlig: svenskan och matematiken ingår eller har viktiga

tillämpningsområden inom de praktiskt-estetiska ämnen, vilka i sin tur ger undervisningen i svenska och matematik stoff och konkretion (jfr t. ex. den ofta förekommande betoningen av sambandet mellan ord och bild). Det praktiskt-estetiska alternativet bör enligt utredningens uppfattning innefatta delalternativen trä- och metallslöjd, textilslöjd, hemkunskap, musik, gymnastik och teckning (bild).

I dag finns flera vägar till lärartjänst i praktiskt-estetiska ämnen: dels den traditionella ettämnesutbildningen, dels tvåämnesutbildningen i musik, dels den försöksvis bedrivna utbildningen av lärare i vissa praktiskt-estetiska ämnen i kombination med annat ämne (tvåämnesutbildning). Att LUT 74 med sitt förslag vill öppna ytterligare en väg innebär inte nödvändigtvis att andra vägar är sämre eller obehövliga. Det är främst ett uttryck för utredningens övertygelse att undervisningen i de praktiskt-estetiska ämnena, speciellt i de lägre årskurserna, måste förstärkas och att en lärarutbildning som kombinerar ett kommunikationsinriktat basblock med en praktisk-estetisk specialisering därvid är ett verksamt medel. Tilläggas kan att frågan om de tre vägarnas inbördes relationer kommer att granskas mer ingående i kapitel 6, avsnitten 6.6.4 och 6.6.6. I avsnitt 6.6.5 i samma kapitel redovisas också utredningens överväganden rörande ämnet barnkunskap, vilket – som synes – icke ingår bland de ovan förtecknade praktiskt-estetiska delalternativen.

5.5.6 *Specialisering mot hemspråk samt mot fria och frivilliga aktiviteter*

5.5.6.1 Hemspråk

Omsorgen om invandrarbarnen markeras allt starkare som en viktig uppgift för skolan, och därmed som en väsentlig fråga för lärarutbildningen. Den nuvarande grundutbildningen för hemspråkslärare är tvåårig och avser studerande som i sin kommande yrkesutövning skall undervisa i och på hemspråket samt ge studiehandledning. Utbildningen ger kompetens för tjänstgöring som hemspråkstränare i förskola och behörighet som hemspråkslärare i förskola, grundskola och gymnasieskola. Inom ramen för en sammanhållan grundutbildning ges de studerande möjlighet till viss fördjupning med inriktning mot förskola, låg- och mellanstadium respektive mellanstadium, högstadium och gymnasieskola.

Enligt LUT 74:s uppfattning är det av värde att en utbildningsväg öppnas mot verksamhet som lärare i grundskolan över ett bredare register av lärarfunktioner än enbart undervisning i och på hemspråket och studiehandledning. LUT 74 gör här samma konstaterande som i föregående avsnitt rörande den praktisk-estetiska specialiseringen: förslaget utgår inte från någon föreställning om att den nuvarande hemspråkslärarutbildningen helt kan eller bör ersättas av en bredare lärarutbildning, utan uttrycker endast behovet av en alternativ utbildningsväg omfattande det för alla studerande kommunikationsinriktade basblocket samt en därpå följande hemspråkslärarspecialisering.

Förslagets alternativa karaktär understryks också av det förhållandet att det här endast kan bli fråga om genuint två-språkiga studerande, svenska jämte invandrarspråk. Rekryteringsbasen kan således betecknas som relativt

smal. Samtidigt kan konstateras att det icke saknas studerande för vilka den föreslagna vägen är ett möjligt specialiseringsalternativ, t. ex. studerande som väl behärskar såväl svenska som finska.

5.5.6.2 Fria och frivilliga aktiviteter

Av olika skäl arbetar skolan ofta med verklighetsersättande material, i stället för att utnyttja verkligheten direkt: omvärlden beskrivs med tillhjälp av text, bilder, modeller, muntliga skildringar. I experiment och laborationer återskapar man företeelser som inte alltid med lätthet kan omplanteras av eleverna till reella förhållanden utanför skolan. Skolan har själv länge varit medveten om svagheten med att förlägga undervisningen på långt avstånd från elevernas verklighet. På olika sätt har man försökt öppna skolan och öka elevernas möjligheter att utnyttja egna erfarenheter och söka kunskap på egen hand utanför skolan. Införandet av s. k. fritt valt arbete i undervisningen kan ses som ett uttryck för denna strävan.

Fritt valt arbete har blivit ett uppskattat inslag. Det slår en bro mellan skolmiljö och fritidsmiljö och mellan personal- och elevgrupper. På många håll har skolans lärare gått in och gjort goda insatser, icke minst i kraft av specialintressen och kunnande utanför lärarkompetensens traditionella ramar.

SIA-propositionens fria och frivilliga aktiviteter kommer att överta en del av funktionerna hos fritt valt arbete. Arbetslaget och arbetsenheten får här stort ansvar: "... friare resursanvändning, flexibla elevgrupper, stödundervisning, fria aktiviteter under skoldagen och frivilliga aktiviteter som anknyter till denna är exempel på åtgärder inom arbetsenheten" (prop. 1975/76:39, s. 58). Citatet kan ses som ett uttryck för den vidgade lärarrollen. Lärarna kommer successivt att få ett allt större ansvar för skolans sociala engagemang samt i ökad omfattning engageras i aktiviteter inom skolan som ligger utanför den direkta undervisningen.

I många kommuner har fritidssektorn i vissa delar redan byggts in i skolan. Man har engagerat fritidsassistenter, fritidspedagoger och fritidsledare, vilka organiserar elevernas fritid under raster, håltimmar och efter skolans slut. De resurser som ligger i fritidssektorn har inte minst visat sig värdefulla för elevvårdsarbetet. På fritiden kommer ofta andra sidor fram hos eleven än de som kommer fram i undervisningen. Fritidspersonalen kan därför ofta ge värdefulla bidrag till elevvårdskonferensen då det gäller att komma åt elevproblem och bygga upp åtgärdsprogram.

För elevvårdskonferenser, klasskonferenser, arbetslag etc. är således förtrogenhet med fritidssektorn av stor betydelse. Möjligheter till personsamband mellan fritidspersonal- och lärargrupper borde därför kunna skapas så att lärare som så önskar har en beredskap att aktivt arbeta inom såväl den egentliga undervisningens ram som inom fritidssektorn. Erfarenheterna från fritt valt arbete visar också att lärare som sett eleverna även under deras fritid kan bidra mycket positivt till elevvårdsarbetet. Det finns anledning att till den kommentaren foga följande citat från SIA-propositionen:

Ett sätt att åstadkomma en koppling mellan lärarbete och fritidsarbete kan vara, menar utredningen, att skapa kombinationstjänster lärare/ungdomsledare (a.a., s. 267). – – –

Utredningens förslag om kombinationstjänster bör enligt min mening behandlas i samband med förslag från 1974 års lärarutbildningsutredning. Jag anser att lärare bör kunna engageras i fritidsverksamheten. En annan stor grupp av redan yrkesverksamma som ofta förbises i detta sammanhang är annan skolpersonal än lärare (a.a., s. 268).

I detta sammanhang kan konstateras att det nya statsbidragssystemet för grundskolan (prop. 1977/78:85, UbU 1977/78:21, rskr 1977/78:260 samt SFS 1978:345) gör det möjligt att konstruera tjänster med ett mer flexibelt och varierande innehåll än tidigare.

Mot den bakgrund som ovan angetts vore det motiverat att till övriga specialiseringsmöjligheter foga ett alternativ avseende verksamhet inom fria och frivilliga aktiviteter ("kombinationstjänst"). Ett sådant alternativ skulle även kunna ge möjlighet till fristående utbildning för annan skolpersonal än lärare. Frågan måste emellertid också ses under andra aspekter än de som LUT 74:s direktiv avser: huvudmannaskapet för den verksamhet kombinationstjänsten gäller, avgränsningen mot andra utbildningar avseende fria och frivilliga aktiviteter inom barnomsorg och ungdomsverksamhet etc. LUT 74 lägger därför här inte fram ett slutgiltigt förslag utan begränsar sig till att peka på de möjligheter som dess modell erbjuder i de ovan aktuella hänseendena.

5.5.7 *Ämnena maskinskrivning, barnkunskap och teknik*

De resonemang som ovan förts rörande utformningen av basblock och specialiseringsalternativ täcker i stort sett alla de ämnen som i dag finns i grundskolan. Undantag utgör ämnena maskinskrivning, barnkunskap och – i viss mån – teknik. Utredningen har inte ansett det möjligt och rimligt att i grundskollärarutbildningen bygga in specialiseringsalternativ för dessa ämnen. Hänsyn till rekryteringsvägar och tjänsteunderlag samt överväganden om utbildningstidens längd ligger till grund för denna bedömning. Undervisningen i maskinskrivning och barnkunskap såsom självständiga ämnen i grundskolan förutsätts ges av lärare som genomgått utbildningslinjen för lärare i handels- och kontorsyrken (jfr avsnitt 6.6.3) respektive barnavårdslärarlinjen eller motsvarande (jfr avsnitt 6.5.5).

Vad gäller undervisningen i teknik vill LUT 74 inte anvisa någon bestämd lärarkategori eller föreslå någon bestämd lärarutbildning utan menar att en beredskap för undervisning i det ämnet bör ges på flera utbildningsvägar. Sålunda bör, som redan påpekats i avsnitt 5.5.3, den studerande som inom grundskollärarutbildningen specialiserat sig mot naturorienterande ämnen förberedas för viss undervisning även i teknik. Vidare bör, i enlighet med de överväganden som kommer att redovisas i avsnitt 6.6.3, motsvarande möjligheter ges inom utbildning av lärare för industri och hantverk. Enligt LUT 74:s uppfattning kan också lärarna i trä- och metallslöjd utgöra en betydande resurs inom teknikundervisningen. Det förslag till en vidgning av slöjdlärarutbildningens tidsramar som läggs fram i avsnitt 6.5.4.4 bör ge möjlighet att ytterligare förstärka den resursen. En fjärde kategori som bör kunna användas för undervisning i teknik är lärare som efter teknisk eller naturvetenskaplig grundutbildning och yrkesverksamhet gått den väg till läraryrket som i avsnitt 6.4.2.2 kommer att redovisas under beteckningen

indirekt utbildning.

Att varierande utbildningsmöjligheter på det ovan skisserade sättet står till buds går väl samman med teknikens karaktär av ämne som hämtar sitt stoff från många discipliner och spänner över en mångfald tillämpningsområden. Vilken eller vilka av de nämnda lärarkategorierna som man skall anställa och använda i undervisningen i teknik bör ankomma på den lokala skolledningen att bedöma.

SÖ:s förslag om förändring av grundskolans läroplan innebär bl. a. att maskinskrivning skulle bli ett obligatoriskt ämne med egen tid på timplanen, att barnkunskapen skulle föras över till orienteringsämnena (i första hand samhällskunskap och biologi) och till ett vidgat hemkunskapsämne samt att tekniken skulle ingå i blocket orienteringsämnen. De synpunkter som ovan anförts på frågan om teknikämnets försörjning med lärare är giltiga även under de nya betingelser som ett förverkligande av SÖ:s förslag skulle innebära. Samma konstaterande gäller ämnet maskinskrivning. Vad beträffar ämnet barnkunskap behandlas frågan om läroplansförslagets konsekvenser för försörjningen med lärare i ett senare avsnitt (6.5.5).

5.5.8 *Specialisering mot årskurser: omlottlärarsystem*

Tanken på en ökad årskursvidd, diskuterad och underbyggd i tidigare avsnitt rörande principiella utgångspunkter och styrfaktorer för utredningens arbete, väcker frågan om denna öknings storlek. Flera svar är möjliga. Enligt utredningens uppfattning är följande två alternativ tänkbara:

- Ingen årskursspecialisering. Lärarna skall kunna svara för undervisningen i basblocksämnena och i sina respektive specialiseringsämnen över hela grundskoleintervallet. Eventuellt kan de praktisk-pedagogiska (ämnesmetodiska) studierna i vissa delar, allt efter de studerandes intresseinriktning, riktas mot ett mer begränsat årskursintervall.
- Årskursspecialisering. Lärarna skall kunna svara för undervisningen i ett eller flera basblocksämnen och i kraft av sin allmänna lärarkompetens ha en bredare behörighet för tjänst i grundskola än i dag. Vad gäller specialiseringsalternativen skall studierna riktas mot i första hand lägre årskurser eller i första hand högre årskurser. Årskursspecialiseringen i denna utformning innebär ingen distinkt gräns mellan två årskursintervall utan ett system där lärarna kan gå om lott, dvs. *företrädesvis* arbeta inom ett av årskursintervallen men i vissa avseenden – då så bedöms väsentligt med hänsyn till elevomsorg, lokala förhållanden etc. – inom båda.

De styrfaktorer som diskuterats i tidigare avsnitt pekar i princip hän mot det första alternativet. De ger emellertid också starka skäl för en utformning av lärarutbildningen enligt det andra alternativet eftersom det lärarlag som eleven/undervisningsgruppen/klassen i detta fall möter aldrig radikalt byts ut. En stegvis förändring är istället möjlig och kontinuiteten i lärar-elev-kontakterna kan tillgodoses långt mer än vad dagens utformning av lärarutbildningen medger.

Med hänsyn till årskursomfång ger det första alternativet en nästan helt odifferentierad lärarutbildning (differentieringen gäller endast val av ämnen). Det andra alternativet ger en lärarutbildning som stegvis differentieras med

hänsyn till såväl ämnen som årskurser, även om årskursspecialiseringen här är långt mindre uttalad än i dagens lärarutbildning och gränsen mellan lägre och högre årskurser är flytande.

I princip gäller att ju fler ämnen och årskurser en utbildning skall förbereda för, ju mindre differentierad den är, desto mindre tid och uppmärksamhet kan utbildningen – inom en given tidsram – tilldela enskilda ämnen och årskurser. Det första alternativet innebär en något mindre differentierad utbildning än det andra alternativet. Mot den bakgrunden och med hänsyn till att utbildningens totala tidsram måste hållas inom rimliga gränser har utredningen stannat inför det andra alternativet, dvs. funnit en viss åldersspecialisering nödvändig.

5.5.9 *Den praktisk-pedagogiska utbildningen*

Som föreslagits i avsnitt 5.4 bör utbildningen av lärare för grundskolan inledas med en praktisk-pedagogisk orienteringskurs och också avslutas med en praktisk-pedagogisk utbildning. De ämnesteoretiska studierna bör varvas med pedagogik, metodik och praktik. LUT 74 anser att ämnesstudierna inom basblocket (inklusive fördjupningsdelen), som ju innehåller skolans och lärarutbildningens speciella profilämnen, därvid bör ges en relativt stark yrkesinriktning, under det att specialiseringsalternativen i större utsträckning kan få präglas av "öppenhet", dvs. vara mer fristående från de praktisk-pedagogiska inslagen.

5.5.10 *Tidsramar*

Utbildningens tidsomfång kan inte bestämmas utan att man först gjort en ingående analys av innehåll och arbetsätt, dvs. vilket stoff som skall ingå och vilka bearbetningssätt som är väsentliga. Även andra faktorer måste beaktas, främst villkoret att utbildningen inte får bli för lång. Bakgrunden är inte här enbart ekonomisk utan har även andra inslag. Sålunda vet man från undersökningar rörande tillträde till högre studier att långa sammanhängande utbildningar kan ge en snedare social rekrytering än kortare utbildningar. Det förhållandet understryker den tanke som inom de senare årens utbildningsplanering vuxit sig allt starkare, nämligen tanken på återkommande utbildning och de möjligheter denna rymmer att bryta upp en kompakt studiegång. En sådan utformning ger också möjlighet att utan ytterligare tillskott till en given tidsresurs på längre sikt ge utbildningen fastare anknytning till yrkeslivet.

Utredningens förslag vad gäller den grundläggande utbildningens innehåll och arbetsformer redovisas i kapitel 7. Utifrån det och med hänsynstagande till de faktorer i övrigt som ovan nämnts har utredningen funnit att den grundläggande utbildningen bör omfatta 160 poäng fördelade på en behörighetsgivande utbildningsdel om 140 poäng samt en därpå följande frivillig utbildningsdel om 20 poäng (i det följande benämnd kompletterande grundutbildning).

Den sistnämnda delen ger de lärare som så önskar möjlighet till pedagogisk-metodisk och/eller ämnesteoretisk fördjupning/breddning. Studierna bör påbörjas tidigast två år och senast åtta år efter yrkesdebuten. För

ytterligare precisering av villkoren för studiernas förläggning i tiden etc. se kapitel 7 avsnitt 7.4.5.3.

Vad beträffar fördelningen av 140 poäng-resursen på basblock, specialiseringsdel och huvudkomponenterna inom den praktisk-pedagogiska utbildningen har utredningen – likaledes med utbildningens innehåll och arbetssätt som utgångspunkt – stannat inför följande fördelning. Den praktisk-pedagogiska orienteringskursen bör omfatta 20 poäng, basblocket 40 poäng, specialiseringsdelen 60 poäng (för specialiseringen mot främmande språk tillkommer 5 poäng språkpraktik i resp. språk), och den avslutande praktisk-pedagogiska utbildningen 20 poäng. Pedagogiken, metodiken och praktiken inom basblocket och specialiseringsdelen bör avse 10–20 procent av dessa delars sammanlagda tidsomfång.

5.5.11 *Basblockets detaljutformning*

Såsom framgått hämtar kommunikationsblocket sitt stoff från många ämnesområden, i första hand från svenska och matematik. Utredningen har i sitt arbete med att strukturera och tidsbestämma basblockets olika delar bl. a. funnit anledning överväga frågan om odelat eller delat basblock. Många av utredningens styrfaktorer, främst de som den s. k. flexibilitetsaspekten omfattar (jfr avsnitt 5.3.4), talar för ett basblock som ger kompetens för undervisning i såväl svenska som matematik inom hela grundskolan, dvs. för ett odelat basblock i den bemärkelsen att studierna av de nämnda ämnena i stort är desamma för samtliga studerande. Skäl kan emellertid också anföras för en i vissa stycken alternativ uppläggning av basblocksstudierna, med andra ord för ett delat basblock.

Till de senare skälen hör risken för ett dåligt utnyttjande av lärarresursen. Om samtliga lärare, såsom avsikten är med ett odelat basblock, får kompetens för hela grundskolan i såväl svenska som matematik bör givetvis skolans timplan ge utrymme för ett utnyttjande av denna breda kompetens. Utredningens studier av specialiseringsmodellens effekter på tjänstefördelnings- och schemaläggningsarbetet visar att så knappast blir fallet. I lägre årskurser finns möjlighet till tillfredsställande resursutnyttjande. I högre årskurser möter svårigheter beroende på att timtalen för svenska och matematik stegvis utgör en allt mindre andel av det totala timtalet. Den allt starkare differensen mellan efterfrågan och tillgång på lärartimmar ("konkurrensen" om svenska och matematik) ger effekter som icke främjar principen om relativt få lärare kring den enskilde eleven och kontinuitet i lärar-elev-kontakter, dvs. ger s. k. dominoeffekter.

Vidare kan, som ytterligare skäl mot ett odelat basblock, konstateras att en sådan utformning medför svårigheter att inom den givna 40 poäng-ramen tilldela basblockets huvudkomponenter tillräcklig tid.

Till detta skall slutligen läggas risken för rekryteringssvårigheter: om samtliga lärarstuderande förutsätts genomgå kompetensgivande studier för undervisning i såväl svenska som matematik över hela grundskoleintervallet kan detta få till effekt att vissa presumtiva sökande till lärarbanan känner tvekan. Vilken vikt risken för rekryteringssvårigheter skall tillmätas är givetvis svårt att avgöra. Bedömningen kompliceras också av att risken måste vägas mot behovet av en lärarutbildning som inte konserverar det snäva,

konventionella synsättet att såväl studier som studieförutsättningar klart låter sig uppdelas i språk-humaniora och matematik-naturvetenskap resp. språkbegåvning och matematisk-naturvetenskaplig begåvning.

Enligt utredningens uppfattning måste de skäl som behovet att väl utnyttja lärarresursen och behovet att ge basblockets huvudkomponenter tillräckliga tidsresurser utgör tillmätas stor betydelse. Utredningen föreslår därför ett delat basblock vars första del omfattar för alla studerande gemensamma kommunikationsinriktade studier (med stoff bl. a. hämtat från svenska och matematik) och vars andra del omfattar alternativa fördjupningsstudier i svenska eller matematik.

Vad gäller det tredje skälet, risken för rekryteringssvårigheter och denna risks avvägning mot vissa traditionsbundna synsätt, vill utredningen peka på den möjlighet som den kompletterande grundutbildningen åren närmast efter yrkesdebuten (jfr avsnitt 5.5.10) öppnar för den lärare som så önskar att skaffa sig kompetens i såväl svenska som matematik för hela grundskolan.

Basblockets delning aktualiserar frågan var gränsen skall läggas mellan den första delen och den därpå följande fördjupningsdelen. Svaret beror av många och i vissa avseenden svårförenliga faktorer. Sålunda talar helhetssynen, tanken på bred behörighet etc. för en gränsdragning som innebär att den första, gemensamma delen får merparten av tidsresursen, under det att behovet av utrymme för fördjupningsdelen kan motivera en något annorlunda avvägning inom den totala 40 poäng-ramen. Utredningen finner att såväl sakskäl som principskäl talar för att gränsen inte låses fast i ett exakt proportionstal. Till sakskälen hör att faktorerna i viss utsträckning beror av lokala förhållanden, till principskälen främst den grundsyn som i prop. (1975:9) om reformering av högskoleutbildningen bl. a. uttrycks med orden att högskoleorganisationen skall "lämna betydande utrymme för lokala initiativ och inflytande för dem som är verksamma i utbildningen" (s. 407). Utredningen har därför stannat inför att som riktpunkt föreslå att avvägningen görs inom gränserna 20–25 poäng för basblockets första del och 20–15 poäng för dess fördjupningsdel.

5.5.12 *Vissa specialiseringsalternativs detaljutformning*

Införandet av viss årskursspecialisering leder till att vissa specialiseringsalternativ förekommer i två varianter. Sålunda riktas specialiseringen i t. ex. naturorienterande ämnen mot företrädesvis lägre årskurser eller företrädevis högre årskurser, dvs. i den grafiska modell som kommer att återges i avsnitt 5.4.14 mot MkNO (där Mk står för miljökunskap) resp. NO. Motsvarande varianter blir för den samhällsorienterande specialiseringen MkSO resp. SO.

LUT 74 fäster stort avseende vid principen om en *försiktig* ökning av antalet lärare kring eleven i lägre årskurser (jfr avsnitt 5.2.1.5). Ett villkor för principens förverkligande är att lärare med specialisering mot företrädevis lägre årskurser även kan svara för undervisningen i engelska (Eng) och praktiskt-estetiska ämnen (PE). Utbildningen i dessa ämnen har därför lagts in som kompletterande moduler efter MkNO och MkSO. Enligt LUT 74:s uppfattning bör Eng och PE modulerna omfatta 10 resp. 20 poäng. Utrymmet

inom specialiseringsdelens totala ram om 60 poäng blir för vart och ett av alternativen MkNO och MkSO 30 poäng.

LUT 74 förutsätter att samläsning i största möjliga utsträckning sker mellan MkNO (30 poäng) och NO (60 poäng) resp. mellan MkSO (30 poäng) och SO (60 poäng). Viss samläsning bör även vara möjlig mellan å ena sidan Eng (10 poäng) och PE (20 poäng) och å andra sidan specialiseringsalternativen främmande språk (60 poäng) resp. PE (60 poäng). En sådan uppläggning av studierna står i samklang med tanken på utbytbarhet mellan utbildningsdelar och tillgodoräknande av poäng vid övergång från en studiedel till en annan. Principen om gemenskap i utbildningsskedet oavsett specialisering mot den ena eller andra framtida lärarfunktionen betonar ytterligare vikten av samordning mellan olika specialiseringsalternativ.

5.5.13 *Valet av specialiseringsalternativ*

Utredningen har ingående studerat effekten av den föreslagna lärarutbildningsmodellen på skolans arbete med fördelning av tjänster och schemaläggning. Konsekvensprövningens överordnade syfte har varit att kontrollera vilka möjligheter modellen ger att beakta principen om relativt få lärare kring den enskilde eleven, kontinuitet i lärar-elevkontakten etc. Prövningen har avsett tjänstefördelning och schemaläggning inom ett antal typskolor representerande olika stadiekombinationer, varierande antal parallellklasser och (vad gäller högstadiet) skilda valmönster.

Som allmän regel gäller givetvis att en läraruppsättning som omfattar relativt breda och följaktligen få kombinationer av ämnen och årskurser ger bättre möjlighet än en läraruppsättning av motsatt slag till ett tjänstefördelnings- och schemaläggningningsarbete som avses leda till breda och bestående kontaktytor mellan lärare och elever. Konsekvensprövningens resultat överensstämmer helt naturligt med denna regel men visar också att kombinationerna matematik-naturorienterande ämnen, svenska-samhällsorienterande ämnen och svenska-främmande språk ger speciellt goda möjligheter att beakta principen om relativt få lärare kring eleven etc. Prövningen har har även inkluderat de varianter av naturorienterande och samhällsorienterande specialiseringar som, enligt tidigare redovisad terminologi, betecknas MkNO och MkSO och som åtföljs av studier avsedda att ge beredskap för undervisning i engelska och praktisk-estetiska ämnen i lägre årskurser.

Starka skäl talar alltså för att låta valet av de nämnda specialiseringsalternativen bero av valet av fördjupningsstudier (svenska eller matematik) inom basblockets andra del. LUT 74 anser därför att de studerande som väljer specialiseringsalternativen MkSO, SO och främmande språk bör ha fördjupat sig i svenska inom basblocket och att de som väljer alternativen MkNO och NO bör ha fördjupat sig i matematik inom basblocket.

Valet av fördjupningsstudier bör alltså i viss utsträckning binda valet av specialiseringsalternativ. Utredningen är medveten om att en sådan sammankoppling av fördjupningsstudier och vissa specialiseringsalternativ kanske inte är helt invändningsfri utifrån det som tidigare sagts om risker för könsbundna val (jfr avsnitt 5.5.3) och för val betingade av det konventionella synsättet, att språk-humaniora och matematik-naturvetenskap utgör två från

varandra klart skilda områden (jfr avsnitt 5.5.11). Utredningen vill emellertid här på nytt dels peka på den positiva effekt som en förstärkt studie- och yrkesorientering kan ha, dels erinra om de möjligheter till överbryggande studier som den kompletterande grundutbildningen erbjuder.

Utöver det som ovan sagts om utfallet av konsekvensprövningen kan avslutningsvis nämnas att denna gett ytterligare stöd för utredningens tidigare redovisade slutsats (avsnitt 5.3.12), att det nuvarande stora antalet lärare kring eleven på högstadiet (och vice versa) inte kan reduceras med mindre än att en breddning sker av lärarnas ämneskompetens. Den synpunkt som ibland framförs att det här endast rör sig om brister i schemaläggning och tjänstefördelning har alltså icke fog för sig.

5.5.14 *De teoretiska och praktisk-pedagogiska studiernas omfång*

En jämförelse mellan, å ena sidan, de ämnesteoretiska och de praktisk-pedagogiska studiernas relativa andelar i dagens klasslärar- och ämnesutbildningar och, å andra sidan, motsvarande proportionstal i den lärarutbildning som LUT 74 föreslår bjuder på vissa vanskligheter. Bl. a. bör följande uppmärksammas.

- Den nuvarande lärarutbildningen har en klar stadieinriktning under det att utredningens förslag arbetar med begrepp såsom "företrädesvis lägre årskurser", "företrädesvis högre årskurser", vilka icke är direkt översättbara i nuvarande stadiebegrepp eller kombinationer av dessa.
- Den resurs om 20 poäng som med LUT 74:s förslag ställs till förfogande inom två till åtta år närmast yrkesdebuten kan antingen användas för ämnesteoretiska studier eller för praktisk-pedagogiska studier, vilket följaktligen innebär att dessa utbildningsdelars inbördes proportioner inte exakt kan förutbestämmas.
- Vissa komponenter låter sig lätt klassificeras som antingen ämnesteoretiska studier eller praktisk-pedagogiska studier, för andra är ett entydigt tillordnande till den ena eller andra kategorin svårare. Man kan här också peka på att graden av yrkesinriktning inte bara avgörs av de praktisk-pedagogiska studiernas relativa andel utan även är en fråga om de ämnesteoretiska studiernas relevans. Många anser t. ex. att de ämnesteoretiska studierna i dagens ämneslärarutbildning har inslag som är av ringa betydelse för verksamhet som lärare på högstadiet. Vidare kan konstateras att utredningens starka betonande av probleminriktade studier över traditionella ämnesgränser, av lagarbete och samverkan i lärarutbildningen etc. bör leda till en förstärkning av de ämnesteoretiska studiernas yrkesrelevans. Detta låter sig dock icke fångas in av respektive utbildningsdelars proportionstal.

Nedan redovisas dels poängfördelningen mellan ämnesstudier och praktisk-pedagogiska studier i dagens lärarutbildning, dels motsvarande poängfördelning inom den av LUT 74 föreslagna första kompetensgivande utbildnings-

Tabell 5.2 Fördelning av poäng på ämnesstudier och praktisk-pedagogiska studier

	Nuvarande klasslärarutbildning lågst.	mellanst.	Nuvarande ämneslärar-utbildning	LUT 74 utbildning
Ämnesstudier	45	65	120	90 } +20
Pedagogik-metodik	25	25	16	20 } +20
Praktik	30	30	24	30 } +20
Summa	100	120	160	140+20

delen om 140 poäng. Den praktisk-pedagogiska utbildningen har delats upp på pedagogik-metodik och praktik. De angivna värdena är ungefärliga och har för LUT 74-utbildningens del även karaktär av riktvärden.

Av tabellen framgår att tiden för ämnesstudier med LUT 74:s förslag totalt sett ökar. Visserligen genomgår den blivande LUT 74-läraren som valt specialisering mot företrädesvis högre årskurser här en utbildning som med ca 30 poäng underskrider den som dagens ämneslärarkandidater med inriktning mot tjänst som lärare 16 (adjunkt) genomgår, men å andra sidan innebär förslaget en höjning i jämförelse med dagens lågstadie- och mellanstadielärarutbildning med ca 45 respektive ca 25 poäng.

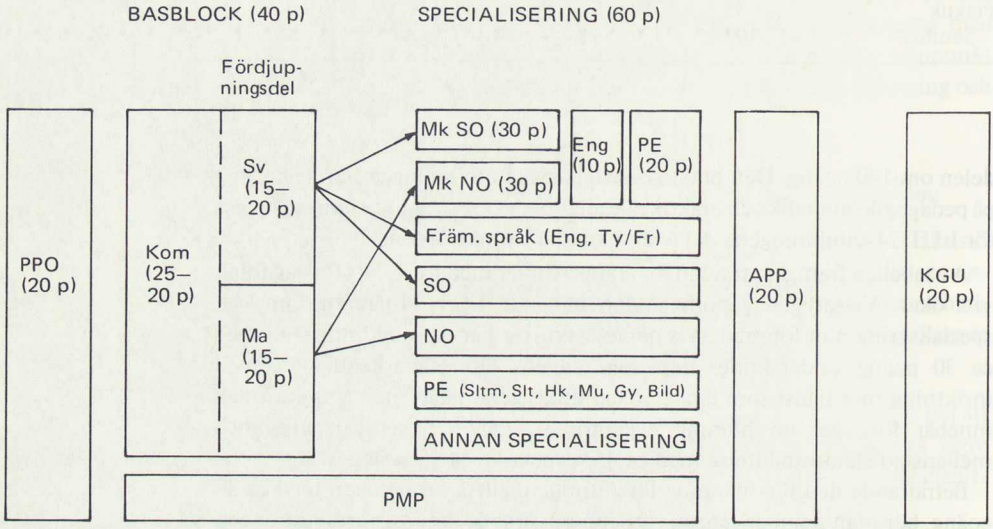
Beträffande den förstnämnda förändringen, alltså sänkningen med ca 30 poäng, bör man uppmärksamma att den nuvarande ämneslärarutbildningen skall ge utrymme för s. k. dubbel behörighet, dvs. kunna ge behörighet också för tjänst i gymnasieskolan. LUT 74:s förslag rörande lärarutbildning för grundskolan har icke som omedelbart syfte en sådan behörighet (jfr avsnitt 6.1). Vidare bör uppmärksammas att systemet med arbetslag i skolan ger möjlighet till ett bättre utnyttjande av lärarnas speciella kompetens på olika områden, erhållen genom t. ex. individuell fördjupning inom den kompetensgivande utbildningens ram (jfr avsnitt 5.5.3) eller genom den nyss nämnda kompletterande grundutbildningen. Nämnas bör också att LUT 74 i kapitel 11 kommer att föreslå att grundskolans arbetslag på längre sikt tillförs lärare som genomgått ämnesmetodisk forskarutbildning.

Såsom också framgår av tabellen ökar tidsresursen för den praktisk-pedagogiska utbildningen (pedagogik-metodik-praktik) i jämförelse med dagens ämneslärarutbildning. Jämfört med dagens klasslärarutbildning innebär LUT 74:s förslag däremot en något snävare tidsram.

Även här bör beaktas de möjligheter till fördjupning/breddning av den praktisk-pedagogiska utbildningen som den kompletterande grundutbildningen inrymmer. Vidare bör uppmärksammas de gynnsamma villkor för tillämpning och vidareutveckling av det praktisk-pedagogiska kunnandet som åtskilliga andra förslag från LUT 74:s sida innebär, t. ex. förslaget om en ökad fältcentrering (jfr kapitel 7) och förslaget om inskolning på arbetsplatsen (jfr kapitel 8).

5.5.15 *Sammanfattande grafisk beskrivning*

Den modell för lärarutbildning avseende grundskolan som diskuterats och stegvis vuxit fram i föregående avsnitt kan i sina huvuddrag sammanfattas sålunda:



PPO:	praktisk-pedagogisk orienteringskurs
Kom:	kommunikationsblock
Sv och Ma:	alternativa fördjupningskurser i svenska och matematik
Eng och PE:	engelska och praktiskt-estetiska ämnen (musik, gymnastik och teckning/bild); obligatoriska moment för lärare inriktade mot företrädesvis lägre årskurser
MkSO och MkNO:	miljökunskap samhällsorienterande resp. miljökunskap naturorienterande variant med ekologi som gemensam komponent och inriktad mot undervisning i företrädesvis lägre årskurser
Främmande språk (Eng och Ty/Fr), SO och NO:	specialiseringsalternativ avseende engelska och tyska alternativt franska, naturorienterande ämnen eller samhällsorienterande ämnen inriktade mot undervisning i företrädesvis högre årskurser. För språkalternativet tillkommer 5 poäng språkpraktik för vartdera språket
PE (Sltm, Slt, Hk, Mu, Gy och Bild):	specialiseringsalternativ avseende ett av de praktiskt-estetiska ämnena trä- och metallslöjd, textilslöjd, hemkunskap, musik, gymnastik eller teckning/bild, främst syftande till att ge undervisningen i dessa ämnen en starkare ställning i lägre årskurser
ANNAN SPECIALISERING:	specialiseringsalternativ för lärare med inriktning mot verksamhet som hemspråkslärare eller, eventuellt, mot kombinationstjänst av något slag
PMP:	inslag av pedagogik, metodik och praktik i basblocks- och specialiseringsstudierna
APP:	avslutande praktisk-pedagogisk utbildning
KGU:	kompletterande grundutbildning som den lärare som så önskar kan utnyttja för ämnesteoretisk och/eller praktisk-pedagogisk fördjupning/breddning inom två till åtta år närmast efter yrkesdebuten.

6 Den grundläggande utbildningens struktur: Gymnasieskolan och vuxenutbildningen

6.1 Den dubbla behörigheten

Dagens lärarutbildning med dess markerade uppdelning på (bl. a.) klasslärarutbildning och ämneslärarutbildning drar en gräns mellan å ena sidan låg- och mellanstadiet och å andra sidan högstadiet och gymnasieskolan. Om man vill brygga över grundskolans nuvarande stadiegränser och närma lärarkategorierna där till varandra krävs, enligt LUT 74:s uppfattning, en enhetligare utbildning av grundskolans lärare än i dag, vilket har lett fram till den modell som tidigare redovisats (avsnitt 5.5.15). Äventyras därmed grundskolans samband med gymnasieskolan? Frågan är viktig och har flera aspekter. Den faktor som man i den allmänna debatten oftast pekar på såsom tryggande sambandet mellan grundskolan och gymnasieskolan är den dubbla behörighet som många lärare i s. k. läroämnen/allmänna ämnen har, dvs. att ämneslärarutbildningen kan förbereda för såväl tjänst på högstadiet som tjänst i gymnasieskolans s. k. allmänna ämnen.

I det följande skall därför den dubbla behörigheten diskuteras, som inledning till redovisningen av utredningens överväganden och förslag rörande struktur i utbildningen av lärare för gymnasieskolan och vuxenutbildningen.

6.1.1 *Den dubbla behörighetens förekomst och utnyttjande*

Möjligheten till byte från högstadielärartjänst till gymnasielärartjänst står ej generellt öppen för ämneslärare utbildade enligt 1969 års studieordning. Vissa restriktioner föreligger vid ansökan till ordinarie tjänst, bl. a. (med några få undantag) kravet på minst 60 poäng i ett av tjänstens ämnen. Vissa hinder finns också för byte i motsatt riktning. I dag har dock fler lärare än man kunde tro dubbel behörighet eftersom många lärare är utbildade enligt äldre studieordningar. En del av de yrkesverksamma lärarna har t. ex. filosofisk ämbetsexamen enligt stadgan 1953:610 angående filosofiska examina. För dem gäller – under förutsättning att de uppfyller övriga behörighetskrav – den dubbla behörigheten i stort sett utan restriktioner.

Att äldre utbildningsförordningar i stort sett villkorslöst gav dubbel behörighet är naturligt. De formulerades med utgångspunkt i en barn- och ungdomsskola vars huvudkomponenter var folkskola och läroverk. I dag är läget annorlunda: Bl. a. har primärskolan i dag ett högstadium, dvs. den har i sig införlivat en del av den gamla sekundärskolan. Därtill kommer att det

gamla direkta sambandet mellan realskola och gymnasium är upplöst och dess motsvarighet under några mellanår, den vertikala integrationen av grundskolans högstadium och gymnasieskolan, nästan helt har ersatts av en horisontell integration avseende gymnasieskolans samtliga utbildningslinjer.

I vilken utsträckning utnyttjas då den dubbla behörigheten? Den frågan kan delas upp i tre. Den första avser hur många lärare med dubbel behörighet som under sin yrkesverksamhet växlar från tjänst på högstadiet till tjänst i gymnasieskolan och vice versa. Några uppgifter som gör det möjligt besvara denna delfråga finns såvitt bekant inte. Den andra delfrågan avser hur många lärare som tjänstgör på båda stadierna. Svaret på den delfrågan, som från elevvårdssynpunkt torde väga tyngre, ges i nedanstående tabell, vilken är resultatet av ett totaluttag ur lärarregistret vårterminen 1976. Tabellen visar att den procentuella andelen lärare som samtidigt tjänstgör på högstadiet och i gymnasieskolan är synnerligen låg. Av speciellt intresse är där lärare 16, 153 och 152. För jämförelsens skull har emellertid även medtagits dels den procentuella andelen lärare som samtidigt tjänstgör på lågstadiet/mellanstadiet och högstadiet, dels vissa andra lärargrupper än de ovan nämnda.

Att stadieövergripande tjänstgöring förekommer i så liten utsträckning har flera orsaker. En ofrånkomlig sådan är att högstadium och gymnasieskola som en följd av planeringsprincipen horisontell integration, i dag mycket sällan ryms inom samma skolanläggning. F. n. är det endast ett 30-tal skolanläggningar som inrymmer såväl högstadium som relativt fullständig gymnasieskola. Man kan också konstatera att antalet högstadieorter är långt fler än antalet gymnasieskolorter, varför geografiska hinder för stadieövergripande tjänstgöring föreligger även av det skälet. Till detta kommer studieorganisatoriska hinder. Många av de ämnen som gymnasieskolan bjuder förekommer inte på högstadiet.

Även om dessa hinder inte fanns skulle möjligheterna för lärare att följa med sina högstadieelever över gränsen till gymnasieskolan vara små eftersom elevernas val av studieväg i gymnasieskolan naturligen splittrar de grupper som lämnar högstadiet. Några statistiska uppgifter över hur ofta det i realiteten förekommer, vilket är den tredje delfrågan, finns såvitt bekant inte, men sannolikt förekommer det ytterst sällan.

Tabell 6.1 Stadieövergripande tjänstgöring, vårterminen 1976

Tjänst nr	Lärare som tjänstgör både på	
	LM och H (%)	H och Gy (%)
5–9	41,7	1,3
därav 5 (lärare i gymnastik)	42,1	2,1
6 (lärare i musik)	49,3	2,3
7 (lärare i teckning)	11,5	2,2
8 (lärare i trä- och metallslöjd)	47,0	0,5
9 (lärare i textilslöjd)	42,5	0,9
18 (ämneslärare)	1,8	0,5
16 (adjunkt i grundskolan)	1,4	2,2
153 (adjunkt i gymnasieskolan)	0,1	4,0
152 (lektor)	–	3,5

Sammanfattningsvis gäller således att den nuvarande ämneslärarutbildningen inte undantagslöst leder till dubbel behörighet och att denna endast i ringa utsträckning utnyttjas och kan utnyttjas.

6.1.2 *Behovet av dubbel behörighet*

Frågan om dubbel behörighet är ytterst en fråga där det gäller att väga behovet av en enhetligare lärarutbildning för grundskolan mot det behov av ett samband mellan högstadium och gymnasieskola som den dubbla behörigheten kan främja. Vid en sådan avvägning bör man också jämföra de två skolformernas mål, målgrupper, innehåll och arbetssätt.

Grundskolan är en allmän, obligatorisk skola med ett brett ansvar för elevernas personlighetsutveckling. Gymnasieskolan är en frivillig skola av klart mer markerad yrkes- och studieförberedande karaktär än grundskolan. De personlighetsutvecklande uppgifterna och omsorgsaspekten är dock centrala även i gymnasieskolan.

I dag får ca två tredjedelar av gymnasieskolans elever en ganska omfattande yrkesförberedande utbildning. För den återstående tredjedelen är utbildningen huvudsakligen studieförberedande. Någon skarp gräns kan dock inte dras mellan yrkesförberedande och studieförberedande linjer. Möjligheterna till en sådan gränsdragning blir sannolikt än mindre i framtiden: tillkomsten av nya eftergymnasiala utbildningar kan medföra att vissa linjer som f. n. huvudsakligen är yrkesförberedande måste få en mer studieförberedande karaktär; det successiva förverkligandet av tanken på återkommande utbildning kan göra det nödvändigt att förstärka de yrkesförberedande momenten inom de huvudsakligen studieförberedande delarna av den gymnasiala skolan; etc.

Den här antydda utvecklingen – som senare kommer att behandlas mer ingående – innebär även ett ökande inslag av vuxenstuderande i gymnasieskolan. Det inslaget är redan nu avsevärt till följd av gymnasieutbildningens breda kontaktytor mot bl. a. kommunal vuxenutbildning och arbetsmarknadsutbildning.

I det som sagts ovan om mål och målgrupper ligger också att det finns skillnader i innehåll mellan grundskolan och gymnasieskolan, liksom att gymnasieskolans undervisning i framtiden i allt större utsträckning måste präglas av vuxenpedagogiska metoder och arbetssätt.

Både möjligheten och behovet av en lärarutbildning som inte bara förbereder för gymnasieskolans allt mer vidgade uppgiftsområde utan också för grundskolans högre årskurser kan således ifrågasättas. Till skälen för ett ifrågasättande hör inte minst förhållandet att gymnasielärarutbildningen framgent i långt större utsträckning än vad som nu är fallet måste riktas mot vuxenpedagogiska metoder och arbetssätt. Så länge utbildningen av lärare i s. k. allmänna ämnen i gymnasieskolan också skall ha grundskolan (högstadiet) som avnämarområde torde utrymmet för vuxenpedagogiska inslag förbli otillfredsställande litet.

Utredningen har även funnit anledning undersöka det behov av lärare med dubbel behörighet som de små skolenheterna kan ha, särskilt då de glesbygdsskolor som numera benämns SSG-B (särskild samordnad gymnasieskola, B-form). Eftersom elevantalet är litet och följaktligen timunderlaget

för hela tjänster här är begränsat kan frekvensen av samtidig tjänstgöring på olika stadier här tänkas vara speciellt hög, och behovet av lärare utbildade för såväl högstadium som gymnasieskola stort.

Utredningens underhandskontakter med SSG-B orter visar emellertid att man i stort sett klarar inrättandet av hela tjänster med det timunderlag SSG-B skolan ger. I uppbyggnadsskedet kan i enstaka fall högstadiets lärare behöva utnyttjas för gymnasieskolans räkning eller gymnasieskolans lärare behöva fyllnadstjänstgöra på högstadiet. En ytterligare balanspost är den kommunala vuxenutbildningen. Det bör i detta sammanhang observeras att den lärarutbildningsmodell som utredningen föreslår för gymnasieskolans del ingalunda utgör ett hinder för gymnasieskolans lärare att ha fyllnadstjänstgöring i grundskolan.

Det begränsade timunderlaget i SSG-skolorna medför, enligt underhandskontakterna, i stort sett problem endast för vissa ämnen, främst C-språk (spanska, italienska, ryska m. m.), teknologi, konst- och musikhistoria samt allmän språkkunskap. Lösningen på dessa problem är, helt naturligt, inte dubbel behörighet utan ökad tillgång till lärare behöriga för treämnestjänst som innefattar något eller några av de nämnda ämnena. Som kommer att framgå ger LUT 74:s förslag rörande utbildning av lärare i s. k. allmänna ämnen i gymnasieskolan möjlighet till sådan treämnesutbildning.

Utredningen finner således att behovet av dubbel behörighet inte är särskilt starkt. I detta sammanhang kan erinras om det i internationell debatt ofta redovisade synsättet att utbildningens huvudkomponenter i framtiden inte blir primärskola (i betydelse låg- och mellanstadium), sekundärskola (i betydelsen högstadium och gymnasieskola) och postgymnasial utbildning, utan i stället obligatorisk och icke-obligatorisk utbildning.

6.1.3 *Sammanfattning*

Den dubbla behörigheten anses ibland vara viktig för sambandet mellan grundskolan och gymnasieskolan. Av bl. a. organisatoriska skäl utnyttjas den dock endast i ringa utsträckning för stadieövergripande tjänstgöring. Behovet av en enhetligare utbildning av lärare för grundskolan samt den allt starkare markeringen av gymnasieskolan som en studie- och yrkesförberedande skola med vidgade kontaktytor mot vuxenutbildningen måste tillmätas avgörande betydelse för frågan om dubbel behörighet. Utredningen konstaterar därmed att önskemålet om dubbel behörighet inte bör vara styrande, vare sig för utformningen av utbildningen av lärare för grundskolan eller för utformningen av utbildningen av lärare i s. k. allmänna ämnen i gymnasieskolan och vuxenutbildningen. Däremot måste givetvis de studerande i båda utbildningarna genom undervisning och praktik orienteras om den angränsande skolformen och ges insikt i de problem som sammanhänger med elevernas övergång från grundskolan till gymnasieskolan eller till arbetslivet.

6.2 Avgränsning av utredningsuppdraget

I jämförelse med grundskolan representerar gymnasieskolan och vuxenutbildningen ett avnämarområde för lärarutbildning som både är mindre väl

avgränsat och mer variationsrikt vad gäller anspråk på pedagogiskt utbildad personal och typer av lärarutbildningar. Vilka, bland dagens många lärarutbildningar riktade mot gymnasieskolan och vuxenutbildningen, skall LUT 74:s överväganden avse? Är utredningens uppgifter desamma för samtliga berörda utbildningar eller betonas t. ex. mål och innehållsaspekten mer för vissa utbildningar och mindre för andra? Frågor av den arten skall granskas i det följande. Svaren är givetvis i första hand att hämta från utredningens direktiv. För en adekvat tolkning och vidareutveckling av dessa är det emellertid nödvändigt att även uppmärksamma gymnasieskolans och vuxenutbildningens successivt vidgade uppgifter.

6.2.1 *Gymnasieskolans och vuxenutbildningens framväxt och omfattning*

De senaste 10–15 åren utgör för den gymnasiala utbildningens del ett skede av expansion och samordning. I prop. (1964:171) om reformering av de gymnasiala skolorna m. m. ställdes som mål för utbildningspolitiken en minst tvåårig ungdomsskola, organisatoriskt sammanhållen och inrymmande olika studievägar anpassade efter elevernas varierande intresse och behov. 1966 års reform utgjorde det första steget i förverkligandet av det handlingsprogram som lagts fast. Inom gymnasiets och fackskolans ram skapades ett system av studievägar som tillsammans med yrkesskolans utbud skulle svara mot såväl ungdomens önskemål som samhällets behov. Nästa steg togs med 1970 års reform. I prop. (1968:140) om riktlinjer för det frivilliga skolväsendet karaktäriserades reformförslaget (dvs. införandet av vad som då benämndes mellanskolan) som en betydelsefull etapp på vägen mot en allmän, sammanhållen ungdomsutbildning. Organisatoriskt innebar reformen att yrkesskolan, fackskolan och gymnasiet slogs samman till en skola. Den innebar även vissa förändringar i innehåll och struktur, främst för yrkesutbildningens del: förstärkt ställning för de allmänna ämnena, inriktning av de yrkesbetonade ämnena mot bredare yrkessektorer, starkare sammanvävning av teori och praktik.

Resultatet blev dagens gymnasieskola, kännetecknad av en avsevärd bredd i utbud och omfång. Antalet linjer är 23, till vilket kommer grundskoleanknutna specialkurser om minst ett års längd samt kortare specialkurser och kurser med särskilda förkunskaps-, ålders- och praktikkrav. Antalet intagningsplatser på linjer och inom grundskoleanknutna specialkurser motsvarar 97 procent av antalet sextonåringar i riket. I nuläget utnyttjas dock bara 70 procent av platserna av studerande som kommer direkt från grundskolan. Antalet platser inom kortare specialkurser och kurser med särskilda förkunskapskrav etc. uppgår till drygt 30 000.

Beträffande vuxenutbildningen utgör den folkrörelseanknutna verksamheten inom vissa folkhögskolor och studiecirklar de äldsta exemplen på sådan utbildning. Studieförbundens cirkelverksamhet har sedan länge ökat i omfång och nådde 1976/77 ca 2,7 miljoner deltagare. Utbudet avser alla ämnen och nivåer och präglas ofta av verksamhetens förankring i politiska, fackliga, ideella och religiösa organisationer. Till vuxenutbildning hör även kurser anordnade av radio och TV samt arbetsmarknadens organisationer och företag. Dit räknas också den arbetsmarknadsutbildning som senare års

arbetsmarknadspolitik föranlett, innebärande särskilda möjligheter för den som är eller riskerar bli arbetslös, eller önskar gå över till s. k. bristyrke. Arbetsmarknadsutbildningens årskapacitet är f. n. ca 95 000 deltagare. Tyngdpunkten ligger på utbildningar som avser tillverkningsyrken. Vissa kurser är av förberedande, orienterande och rehabiliterande karaktär. Ett ytterligare inslag i bilden utgör den statliga vuxenutbildningen (brevkurser eller kombinationer av brevkurser och lärarledda kurser) och dess komplement fr. o. m. 1968, den kommunala vuxenutbildningen. Liksom studieförbundens verksamhet och arbetsmarknadsutbildningen befinner sig den kommunala vuxenutbildningen i en expansiv fas. Antalet deltagare i grundskolekurser, gymnasieskolkurser och yrkesinriktade kurser överstiger f. n. 200 000.

De vuxenutbildningsformer som ovan nämnts avser utbildning som normalt icke är ett direkt led i en förstagångsutbildning och som för flertalet deltagare påbörjas efter ett skede av yrkes- eller hemarbete. Utöver sådana former räknas till vuxenutbildning även högskoleutbildning.

Frågan om avgränsningen mellan olika delområden av vuxenutbildning och mellan vuxenutbildning och gymnasieskola bearbetas inom ett flertal utredningar. Sålunda ingår i uppdraget för den sittande folkbildningsutredningen att överväga frågan om gränsdragning och samverkan mellan studieförbundens verksamhet och kommunal vuxenutbildning. Gränsdragningen mellan kommunal vuxenutbildning och andra utbildningsformer behandlas också av den nyligen tillsatta utredningen om kommunal vuxenutbildning. Vidare granskar gymnasieutredningen frågor om bl. a. samverkan mellan gymnasieskola, kommunal vuxenutbildning och arbetsmarknadsutbildning. Av intresse för högskolans avgränsning mot övrig vuxenutbildning och mot gymnasieskolan blir även de resultat som utredningen om vissa tjänsteorganisatoriska frågor inom högskolan m. m. (lärartjänstutredningen) kommer till. Vad gäller företagsintern vuxenutbildning prövas dess funktioner av utredningen om företagsutbildning. I sammanhanget bör även 1973 års folkhögskoleutredning nämnas, vars uppdrag omfattat bl. a. folkhögskolans ansvarsområde och lärarutbildningsbehov. Lärarutbildningen för folkhögskolan återkommer LUT 74 till i kapitel 18.

Gymnasieskolans och vuxenutbildningens bredd i utbud och omfång speglas, såsom nämnts i inledningen, på personalsidan i mångfalden av lärarfunktioner och lärarutbildningar. Direktiven anger där följande uppgifter för utredningen.

6.2.2 *Direktiven*

I ursprungsdirektiven till LUT 74 framhålls bl. a.:

- De sakkunniga bör i första hand ta upp frågor om mål, struktur, innehåll och inre organisation av grundutbildningen för vad som nu benämns lärare för klass på låg- och mellanstadierna samt lärare i de ämnen som tidigare kallades läroämnen för grundskola, gymnasieskola och vuxenutbildning.
- Vad gäller utbildningen av lärare i barnkunskap, dramatik, hemkunskap, gymnastik, musik, slöjd och teckning bereds som redan nämnts lärarutbildningskommitténs förslag. I vilken utsträckning de sakkunnigas uppdrag skall omfatta även denna lärarutbildning får avgöras sedan ställning tagits till denna kommittés förslag.

- Vissa av de aspekter jag tar upp i fråga om lärarutbildningen är giltiga även för yrkeslärarutbildningen (samt för utbildningen av förskollärare).

Ursprungsdirektiven nämner således tre lärarutbildningar avseende bl. a. gymnasieskolan och vuxenutbildningen, nämligen utbildning av lärare i s. k. läroämnen (allmänna ämnen), i praktiskt-estetiska ämnen och i yrkesinriktade ämnen. Den förstnämnda utbildningen skjuts i förgrunden för LUT 74:s arbete.

I tilläggsdirektiven den 20 november 1975 preciseras utredningens uppdrag vad gäller utbildningen av lärare i praktiskt-estetiska ämnen. Därvid sägs:

- Utredningen bör således, inom ramen för sitt uppdrag, behandla utbildningen av lärare i barnkunskap, barn- och ungdomskunskap, bostads/miljökunskap, dramatik, ergonomi, familjekunskap, formgivning, gymnastik, hemkunskap, konsumentkunskap, kostkunskap, slöjd, teckning och textilkunskap, samt i delar av ämnena ekonomi, konst och konst- och musikhistoria. Det material som har framlagts av lärarutbildningskommittén i betänkandena (SOU 1972:92) Fortsatt reformering av lärarutbildningen och (SOU 1972:93) Förslag till studieplaner bör ligga till grund för arbetet. I fråga om dessa utbildningar bör utredningen ta upp frågor om mål, struktur, innehåll och inre organisation samt de övriga frågor som har angivits i direktiven.

Med tilläggsdirektiven får således även utbildningen av lärare i praktisk-estetiska ämnen en central ställning inom utredningens uppdragsområde.

I tilläggsdirektiven sägs också:

- Utredningens uppdrag omfattar enligt direktiven frågor om mål, struktur, innehåll och inre organisation i klass- och ämneslärarutbildningen. För att nå enhetlighet i lärarutbildningen bör dock utredningens överväganden i fråga om allmänna mål och struktur avse utbildning av lärare för alla stadier och ämnen i skolan.

Uttalandet innebär bl. a. en precisering och vidgning av utredningens uppdrag vad gäller utbildningen av lärare i yrkesinriktade ämnen: uppdraget avgränsas till frågor om allmänna mål och struktur men dess omfattning vidgas till "lärare för alla stadier och ämnen i skolan". Det senare betyder att inte bara den lärarutbildning som i allmänhet avses med termen yrkeslärarutbildning, nämligen utbildning av lärare i handels- och kontorsyrken samt i industri- och hantverksyrken, skall beaktas utan även vårdlärarutbildning samt utbildning av lärare i jordbruk, skogsbruk och trädgårdsskötsel. (Utredningen kommer i fortsättningen att använda beteckningen yrkespedagogisk utbildning för samtliga just angivna utbildningar. Beteckningen är något oegentlig men bör kunna accepteras som ett arbetsnamn.)

I direktiven för utredningen anges inte uttryckligen att en samordning av olika lärarutbildningar skall eftersträvas. Av flera formuleringar att döma tycks dock direktiven förutsätta en sådan strävan som självklar. Såsom framgått gäller för samtliga tre huvudkategorier av lärare att mål- och strukturfrågor skall beaktas. Utredningen har ansett det viktigt, främst mot bakgrund av den allt starkare samordning av gymnasieskolans studievägar som kan förutses (jfr avsnitt 6.3.1), och helt förenligt med direktivens allmänna anda att behovet av samordning mellan olika lärarutbildningar därvid uppmärksammas. Samordningsfrågan berör även folkhögskollärarutbildningens allmänna mål och struktur.

Nedanstående sammanställning summerar det som ovan sagts om

- utbildning av lärare i s. k. allmänna ämnen (f. n. vid historisk-samhällsvetenskaplig ämneslärarlinje, 160 poäng; matematisk-naturvetenskaplig ämneslärarlinje, 160 poäng; språkvetenskaplig ämneslärarlinje 160 poäng): mål, struktur, innehåll och inre organisation samt samordningsfrågor.
- utbildning av lärare i praktiskt-estetiska ämnen (f. n. vid barnavårdslärarlinje, 120 poäng; gymnastiklärarlinje, 80 poäng; hushållslärarlinje 120 poäng; musiklärarlinje, 160 poäng; slöjdlärarlinje, 40 poäng; teckningslärarlinje, 120 poäng; textillärarlinje, 120 poäng): mål, struktur, innehåll och inre organisation samt samordningsfrågor.
- utbildning av lärare i yrkesinriktade ämnen (f. n. vid handels- och kontorslärarlinje, 40 poäng; industri- och hantverkslärarlinje, 40 poäng; vårdlärarlinje, 60 poäng; lärarlinje för jordbruk, skogsbruk och trädgårdsskötsel, 20 poäng): allmänna mål, struktur samt samordningsfrågor.
- folkhögskollärare (f. n. vid folkhögskollärarlinje, 40 poäng): samordningsfrågor.

6.2.3 *Lärarutbildningens avnämarområde*

De lärarutbildningar som ovan nämnts svarar till inriktning och/eller omfattning inte helt mot de anspråk på pedagogiskt utbildad arbetskraft som gymnasieskolan och vuxenutbildningen reser. Detta gäller närmast vissa sektorer av vuxenutbildningen, främst studieförbundens verksamhet och de delar av denna som uttrycker respektive medlemsorganisationers speciella profil och utbildningsbehov. Utbildningen av lärare/instruktörer/cirkelledare sker där mestadels i förbundens egen regi. Internutbildningen ses av många som en omistlig förutsättning för folkrörelseanknytningen. Den kan vara synnerligen omfattande. Som exempel kan nämnas den lärarutbildning om ca 40 veckor som Landsorganisationen i Sverige sedan några år organiserar, innefattande teori, praktisk lärartjänstgöring och projektarbete.

Även gymnasieskolan inrymmer verksamhetsområden där annan personal än lärare, i traditionell bemärkelse, engageras. Det rör sig här huvudsakligen om moment av klart yrkesförberedande karaktär. Som exempel kan nämnas ämnet arbetsteknik, men även arbetslivsorientering och vissa inslag i gymnasieskolans allmänna yrkes- och studieorienterande program.

Arbetstekniken organiseras av praktiska skäl till stora delar som s. k. inbyggd utbildning. Så är bl. a. fallet på el-teleteknisk linje (telemontörer, årskurs 2, 22–30 veckotimmar), fordonsteknisk linje (reservdelspersonal, årskurs 2, 20–30 veckotimmar) och verkstadsteknisk linje (varianten för grovplåt i grenen för plåt- och svetsmekaniker samt i grenen för järnbruksyrken, årskurs 2, 23–31 veckotimmar). Verksamheten är alltså timvolymmässigt relativt omfattande. Som lärare tjänstgör yrkeskunniga personer med mångårig yrkeserfarenhet. Den instruktörsutbildning av varierande men kort längd som industri- och hantverkslärarlinjen i samverkan med berörda branschorgan och arbetsmarknadsorganisationer svarar för täcker här endast i ringa grad behovet av pedagogisk utbildning.

LUT 74 har ovan exemplifierat den bristande överensstämmelse mellan lärarutbildningen och anspråken från avnämarsidan som föreligger i vissa avseenden. Vad gäller gymnasieskolan hänger detta närmast samman med lärarutbildningens dimensionering. Att möta behovet av pedagogisk utbildning av t. ex. personal inom den inbyggda utbildningen tillhör naturligt yrkeslärarutbildningens uppgifter och vad som i första hand behövs är en vidgning av den utbildningens möjligheter att tillgodose det behovet.

Vad gäller vuxenutbildningen har bristerna i överensstämmelse sin orsak i delvis andra förhållanden. Att den mer institutionaliserade lärarutbildningen endast svarar för en del av lärarbehovet inom bl. a. studiecirkelverksamheten har snarare att göra med lärarutbildningens inriktning än med dess resursramar. Enligt utredningens uppfattning talar bl. a. studiecirkelverksamhetens rörelseanknytning för att den lärarutbildning som ges inom högskolan här ses som ett komplement, och att högskolan inte är huvudansvarig för utbildningen av lärare för dessa former av vuxenutbildning.

Det är alltså naturligt för utredningen att inom vuxenutbildningsområdet främst se den kommunala vuxenutbildningen och arbetsmarknadsutbildningen som avnämare för den lärarutbildning som utredningen har att överväga. Ytterligare skäl för det konstaterandet utgör det tidigare nämnda förhållandet att andra utredningar arbetar eller just avslutat sitt arbete med frågor som rör folkbildningsarbetets avgränsning m. m.

6.2.4 *Sammanfattning*

Gymnasieskolan och vuxenutbildningen utgör ett mångfasetterat och svåravgränsat avnämarområde för lärarutbildning. De huvudformer av lärarutbildning som direktiven lyfter fram avser utbildning av lärare i s. k. allmänna ämnen, i praktiskt-estetiska ämnen, i yrkesinriktade ämnen och vårdämnen samt lärare för jordbruk, skogsbruk och trädgårdsskötsel. Frågan om den grundläggande lärarutbildningens struktur gäller samtliga de nämnda lärarutbildningarna (liksom frågor om allmänna mål), medan frågor om innehåll och inre organisation endast gäller de två förstnämnda. Samordningsfrågan är också, enligt LUT 74:s tolkning av direktiven, av betydande intresse. Inom vuxenutbildningen utgör den kommunala vuxenutbildningen samt arbetsmarknadsutbildningen centrala avnämarområden för den lärarutbildning utredningen har att överväga.

6.3 Specialiseringsfrågan

6.3.1 *Gymnasieskolan i ett framtidsperspektiv*

Återkommande utbildning har sedan slutet av 60-talet varit ett centralt begrepp i svensk och internationell utbildningsplanering. De argument som ursprungligen framfördes för sådan utbildning kan beskrivas som pedagogiska, fördelningspolitiska och ekonomiska/produktionsinriktade. Ytterligare motiv och förhållanden har senare tillkommit:

De låga födelsetalen under de senaste årtiondena ger på längre sikt minskad efterfrågan på icke obligatorisk undervisning från dem som varit denna

utbildnings traditionella målgrupp och vidgar på längre sikt utbildningsutrymmet för redan yrkesverksamma. Den industriella demokratin, medbestämmandelagen etc. ökar trycket på att utbildningsväsendet utformas så att de fackliga organisationernas medlemmar kan skaffa sig erforderliga kunskaper för ett aktivt deltagande i reformeringen av arbetslivet. Den tilltagande konkurrensen om rätten till arbete mellan olika åldersgrupper inom det s. k. post-industriella samhället kan framdeles göra återkommande utbildning till ett än viktigare instrument för en rättvisare fördelning av arbete-fritid-utbildning.

Om återkommande utbildning tidigare primärt sågs som en möjlighet att skapa utbildningsvägar för vuxna vid sidan av mer traditionella system har den under senare år alltmer kommit att uppfattas som en tänkbar strategi för utformningen av all undervisning och utbildning efter den obligatoriska skolan. För gymnasieskolans del speglas detta i direktiven till gymnasieutredningen. I ursprungsdirektiven sägs, i sammandrag, bl. a. följande:

- Utredningen skall göra en samlad översyn av möjligheterna till inre samordning mellan olika studievägar inom gymnasieskolan. Den skall pröva om studieförberedande och mer utpräglat yrkesinriktade studievägar kan sammanföras till bredare sektorer.
- Samtliga studievägar bör innefatta såväl yrkesförberedelser som studieförberedelser.
- Utbildningen skall präglas av problemorientering, lagarbete och laborativa arbetssätt.
- Principen om återkommande utbildning skall prövas, vilket bl. a. innebär att utbildningen, där så är möjligt, skall byggas upp i etapper.
- Utbildningsorganisationen skall rymma kortare, starkt yrkesinriktade kurser som emellertid skall kunna byggas på så att studierna på lämplig nivå kan förenas med en mer reguljär studieväg.
- Framför allt principen om återkommande utbildning leder till att gymnasieskolan, den kommunala vuxenutbildningen och arbetsmarknadsutbildningen förs närmare varandra. Utredningen bör bl. a. överväga möjligheterna av en mer flexibel kursorganisation (kontinuerlig intagning, deltidsstudier etc.) samt effekterna av att blanda ungdomar och äldre i samma undervisningsgrupp.

Återkommande utbildning och bestämningar såsom yrkesinriktning, varvning av teori och praktik, etappavgång samt närmande av gymnasieskola, kommunal vuxenutbildning och arbetsmarknadsutbildning till varandra tillhör direktivens nyckelbegrepp och kan antas bli kännetecken för framtidens gymnasieskola. Man kan vidare förmoda att gymnasieskolans ämnesuppsättning, ämnesstruktur och timplaner i framtiden kan komma att förändras i snabb takt. Nya ämnen kan behöva införas. Gamla ämnen kan försvinna, få ett delvis nytt innehåll eller sammanföras med varandra till ämnesblock. Ämnenas timtal kan förändras. Man har också anledning förutse att den gymnasiala utbildningen vid sidan av studie- och yrkesförberedelse i ökad omfattning även skall ge arbetslivsförberedelse, dvs. kunskaper om och erfarenheter av demokrati- och arbetsmiljöfrågor.

Helt naturligt får man emellertid räkna med att den gymnasiala utbildningen i framtiden även har andra kännetecken. Bl. a. kommer med största

sannolikhet dess nuvarande struktur att bestå i flera avseenden. I tilläggsdirektiven till gymnasieutredningen den 3 februari 1977 betonas detta bl. a. med hänvisning till gällande behörighetsvillkor för tillträde till högre utbildning.

Vad perspektivet återkommande utbildning här lyfter fram är således inte en helt ny gymnasieskola, men en gymnasieskola som är mer variationsrik vad gäller studievägar och studerandegrupper och följaktligen även i fråga om krav och förväntningar på personal.

6.3.2 *Helhets- och samverkansaspekten*

Man har i olika sammanhang pekat på att växande inslag av återkommande utbildning kan äventyra resultaten av den strävan mot en samordnad gymnasial utbildning som karaktäriserat skolutvecklingen under senare år.[1] Risk finns, menar man, att parallella skolsystem utvecklas, där ett system inrymmer utbildningsvägar av relativt traditionell art och det andra byggs upp av kortare, delvis konjunkturbetingade kurser präglade av stark yrkesinriktning och i varierande utsträckning utformade som inbyggd utbildning.

Hur välgrundade sådana farhågor är kan inte exakt bedömas. Däremot är risken att en dualism utvecklas sannolikt mindre ju mer gymnasieskolans personal samverkar och har en gemensam grundsyn på sin uppgift. Förutom de speciella kunskaper och färdigheter som behövs för att skolans arbete inom olika sektorer skall bli framgångsrikt, krävs då också att olika personalgrupper äger en betydande gemensam fond av insikter i och erfarenheter av skolans mer övergripande uppgifter och funktioner. Aspekten samverkande helhet understryker också behovet av att olika personalgrupper har möjlighet till kunskap om och fortlöpande insyn i varandras specialområden. Även om man, såsom i det följande, begränsar diskussionen till att gälla den undervisande personalen är ett sådant helhetsperspektiv viktigt.

Huvuddelen av den undervisande personalen är i dag lärare vilka genomgått en förhållandevis lång behörighetsgivande grundutbildning för att under resten av sitt yrkesverksamma liv fungera som lärare i visst ämne eller vissa ämnen. Deras yrke är att vara lärare. I regel gäller att endast lärarna i yrkesinriktade ämnen har en annan yrkesutbildning och yrkesverksamhet bakom sig. Den nuvarande dominansen för de helt lärarprofessionella bland skolans undervisande personal kan framgent bli mindre uttalad. Skolan öppnas alltmer mot samhället, undervisningen anknyts i ökad omfattning till de yrkesområden som eleverna inriktar sig mot, behovet av att experter från olika samhälls- och yrkesområden för kortare eller längre tid knyts till skolan för att medverka i undervisningen växer. En del av skolans undervisning kan i ökad utsträckning också komma att förläggas utanför skolan i anslutning till arbetsplatser där yrkesverksamma personer kan behöva medverka i undervisningen. Denna expertmedverkan innebär ett utövande av lärarfunktioner men förutsätts inte vara förenad med fasta tjänster, eftersom vederbörande antas kunna ha kvar eller återvända till sin ursprungliga yrkesverksamhet. Oavsett utbildningens lokalisering till skola, anställningsformer etc. förutsätts experterna nära samarbeta med lärarna i övrigt.

Helt naturligt är helhetsperspektivet även tillämpligt på de inbördes

[1] Se t. ex. OECD. Recurrent Education, a Strategy for Life-long Education. A Clarifying Report, 1973, samt Nilsson, O & Rubenson, K: Återkommande utbildning. Några reflexioner i anslutning till ett seminarium. Forskning om utbildning, 1973:3.

relationerna mellan de personalgrupper som ovan benämnts helt lärarprofessionella. LUT 74 finner det emellertid speciellt viktigt att utveckla helhets- och samverkansaspekten med hänsyn till den växande gruppen av mer eller mindre tillfälliga experter, eftersom behovet av ett närmande av de mer traditionella lärargrupperna till varandra, i såväl utbildning som yrkesutövning, sedan många år är väl dokumenterat i utredningsbetänkanden avseende lärarutbildning.

Några exempel kan konkretisera det som ovan sagts om bl. a. betydelsen av att skolans övergripande uppgifter och funktioner beaktas i all undervisning, oavsett dennas organisatoriska form, innehåll, målgrupp etc. Exemplen är hämtade från en nyligen rapporterad, omfattande utvärdering av gymnasieskolans yrkesinriktade linjer och gäller beaktandet av målet ökad jämställdhet mellan män och kvinnor eller, mer precist, följdsatsen att manliga och kvinnliga studerande skall ges likvärda resurser för studier och möjlighet att uppnå samma resultat och inte bara formellt ha samma chans till utbildning.[2] Rapporten erinrar om att könsfördelningen på flertalet yrkesinriktade linjer är synnerligen sned. Situationen att könsmässigt tillhöra minoritetsgruppen på en utbildningslinje belyses med bl. a. följande citat ur intervjumaterialet. Uttalandena görs av kvinnliga studerande på jordbruksinjen resp. manliga studerande på vårdlinjen:

. . . Killarna fick göra det mesta. Vi fick inte den möjligheten att visa, vad vi kunde. Det var bara det att killarna skulle göra vissa saker, och vi tjejer fick inte göra det. Om vi skulle plöja t. ex., fick killarna göra det – det satte de aldrig en tjej på inte och inte att köra skördetröskan, för tänk om man skulle köra tröskan i en sten, då blev det ju ett herrans liv . . . Men om nån kille hade kört in skördetröskan i någon sten, då hade det väl inte varit något snack om det.

Att vara man inom den här utbildningen har inte stött på några svårigheter. Det finns en tendens till att man blir bättre behandlad på avdelningar när det gäller praktiken än flickorna blir. Så att männen blir även i ett typiskt kvinnoyrke privilegierade.

Oavsett uttalandenas grad av representativitet förtjänar de begrundas. Rapporten ger ytterligare exempel på att brister i måluppfyllelse kan förekomma. Bl. a. tycks av många intervjusvar att döma lönsamhetsperspektivet och synen på de studerande som arbetskraft ibland ges alltför stor vikt, medan omsorgsaspekten ges för liten. Nämnas bör också att även utvärderingar avseende de mer teoretiska linjerna i gymnasieskolan lämnar bidrag till bilden av utbildningens tillkortakommande när det gäller vissa övergripande uppgifter.[3]

Av intresse för frågan om mål och villkor för måluppfyllelse är även de erfarenheter som gjorts inom försöksverksamheten med yrkesteknisk högskola. Enligt de underhandskontakter som LUT 74 haft, men också enligt dokument av olika slag, har olika lärarkategoriers medvetenhet om utbildningens mål, såväl övergripande mål som mer specifika syften och villkor, visat sig vara av avsevärd betydelse för utbildningens resultat.[4]

Med utgångspunkt i gymnasieskolans variationsrikedom vad gäller studievägar och studerandegrupper har ovan, sammanfattningsvis, behovet av gemensam referensram och personalsamverkan understrukits. Lärarutbildningen måste därför utformas så att den erbjuder gemensamma utbildnings-

[2] Axelsson, R. Gymnasieskolans yrkesinriktade kurser, Pedagogisk forskning, 1977:4.

[3] Se t. ex. Lundman, L. Studieavbrott (1972). Studieavbrott och förändrad studieinriktning i gymnasium och fackskola. Västmanlandsundersökningen. Ped. inst. Lärarhögskolan i Stockholm., Beckne, R. (1974). Studieavbrott i 15 kommuner. Rapporter från undersökningar genomförda av utredningen om skolans inre arbete – SIA. Del 2., samt Dahlin, E. och Thorén, G. (1976). Varför lämnar flickor gymnasiets N-linje? IAN-rapport nr 191. Ped. inst., Stockholms Univ.

[4] Se t. ex. Kilborn, W.: Försöksverksamhet med yrkesteknisk högskoleutbildning, UHÄ-rapport 1977:2.

avsnitt och samläsning för studerande på olika lärarutbildningslinjer. Bl. a. den praktisk-pedagogiska orienteringskursen och vissa delar av den avslutande praktisk-pedagogiska utbildningen ger sådana möjligheter. Anledning finns också att strukturera lärarutbildningen så att även andra delar av den vid behov kan bilda bryggor mellan olika linjer eller tas som enstaka kurs, t. ex. av lärare tillhörande gruppen mer eller mindre tillfälliga experter.

Ur skolans utveckling och helhetsperspektivet på lärarpersonalen kan även härledas ett ökat behov för samtliga lärarstuderande av arbetslivsorientering och kontakt med yrkeslivet. Även här kan utbildningens praktisk-pedagogiska moment tilldelas viktiga roller, som led mellan å ena sidan den period av yrkesverksamhet (arbetslivserfarenhet) som LUT 74 föreslår som villkor för tillträde till lärarutbildning och som gällande regler för meritvärdering vid tillträde till högre utbildning redan i dag uppmanar till, och å andra sidan de ajourförande insikter i yrkesliv och yrkeskrav som fortbildning och eventuell växling mellan läraryrke och annat yrke möjliggör. Mot samma bakgrund – skolans utveckling och helhetsperspektivet – bör man även betona behovet av betydande vuxenpedagogiska inslag i all lärarutbildning avseende gymnasieskolan.

I den analys som tidigare gjorts av grundskollärarutbildningens specialiseringsgrad sågs denna under tre aspekter, benämnda funktionsvidd, årskursvidd och ämnesvidd. Övervägandena ovan kan sägas avse gymnasieskollärarutbildningens funktionsvidd, nämligen kravet på denna att förbereda för undervisning i utbildningsmiljöer som blir långt mer skiftande än i dag, bl. a. vad gäller målgruppernas studiemotiv, utbildningsbakgrund och ålder. Övervägandena gäller därmed också det som här motsvarar årskursvidden, nämligen inriktningen på ett åldersintervall som innefattar såväl 16–19-åringar som vuxna. Den tredje aspekten på specialiseringsfrågan, ämnesvidden (med dess naturliga komplement, ämnesdjupet) skall utvecklas i det närmast följande avsnittet.

6.3.3 *Ämnesdjup och ämnesbredd*

6.3.3.1 Lektorsinstitutionen

Till de krav som gymnasieskolan i kraft av sin markerade studie- och yrkesförberedande karaktär ställer hör kravet på goda teoretiska och praktiska ämneskunskaper hos lärarna. Från struktursynpunkt är frågan om lärarnas ämnesdjup bl. a. kopplad till frågan om förekomsten av lektorstjänster.

F. n. finns lektorstjänster endast i de s. k. allmänna ämnena vid gymnasieskolan. Behörighet uppnås genom ämnesinriktad eller ämnesmetodisk forskarutbildning. Lärarutbildningskommittén (LUK) föreslog i sitt betänkande (SOU 1972:92) Fortsatt reformering av lärarutbildningen, att forskarutbildning och lektorstjänster skulle inrättas även i praktiskt-estetiska ämnen (s. 247 ff). Yrkesutbildningsutredningen (YB) lade fram ett liknande förslag med hänsyn till de yrkesinriktade ämnena i betänkandet (SOU 1970:4) Reformerad lärarutbildning (s. 181 ff). Hittills har varken YB:s eller LUK:s förslag förverkligats.

Ju mer samarbetet mellan lärarna i skolan ökar, desto starkare skäl finns det för lektorsinstitutionen. Det fördjupade ämnesteoretiska eller ämnesme-

todiska kunnande som den forskarutbildade lektorn representerar kan nämligen med ökat samarbete i allt större utsträckning komma kollegerna och hela skolan till del och bidra till en hög kvalitet i skolans undervisning. Genom sin specialisering blir lektorerna också väl lämpade för vissa specialfunktioner inom lärarkollektivet. LUT 74 anser att samarbetsaspekten och den ökade tyngd denna framgent kan förväntas få samt synen på lektorsinstitutionen som en utvecklingsresurs för skolan och lärarkollektivet (jfr. kapitel 9 och diskussionen om lokal utveckling av skolan) tillsammans bildar en viktig principiell utgångspunkt för överväganden rörande lektorstjänster i gymnasieskolan.

Bl. a. från den utgångspunkten finner utredningen det nuvarande systemet med lektorstjänster i de s. k. allmänna ämnena väl motiverat.

Behovet av forskning, forskarutbildning och befordringstjänster i de praktiskt-estetiska ämnena har redovisats och understrukits av LUK (SOU 1972:92, s. 277 ff). LUT 74 finner argumenten övertygande och noterar bl. a. att synen på lektorsinstitutionen som en lokal utvecklingsresurs vägts in med avsevärd tyngd.

För många av de praktiskt-estetiska ämnena är emellertid timtalen låga i gymnasieskolan. Detta skapar problem med tjänsteunderlag och, givetvis, föga möjlighet till samverkan mellan ämneskolleger. LUK:s förslag att lektorstjänst i praktiskt-estetiskt ämne inte skulle knytas till en gymnasieskolenhet utan till kommunen och avse undervisning på såväl grundskolenivå som gymnasieskolnivå erbjuder dock en utväg ur svårigheterna. Det stämmer också med den principiella syn som LUT 74 kommer att redovisa i kapitel 11 på frågan om forskarutbildning och lektorsbefattningar inom grundskolans ämnesram resp. tjänstestruktur. Ej heller erbjuder det som tidigare sagts om den dubbla behörigheten några hinder för en tjänstekonstruktion som avser undervisning i praktiskt-estestiskt ämne inom kommunens skolväsende i dess helhet. LUT 74 förutsätter dock att tjänstgöringen inom grundskolan för lärare (jämväl lektor) som är behörig i såväl praktiskt-estetiskt ämne som annat ämne i princip begränsas till det praktiskt-estetiska ämnet. I annat fall främjas ett system med tvåämneslärare i grundskolan som utredningen klart avvisar, av skäl som redovisas i avsitt 6.5.5. LUT 74 utgår också från att ifrågavarande lärares tjänstgöring i första hand avser undervisning i grundskolans högre årskurser. Avslutningsvis bör nämnas att frågan om att anknyta tjänst som lärare i (bl. a.) praktiskt-estetiskt ämne till en kommuns skolväsende i dess helhet tillhört utredningens om skolan, staten och kommunerna (SSK) uppdrag enligt tilläggsdirektiv den 9 december 1976.

YB uttryckte sin grundsyn på de olika ämnenas ställning i gymnasieskolan med orden att "uppdelningen . . . i s. k. praktiska och teoretiska ämnen bygger på en fiktion som helt kan hänföras till de yttre inlärningsbetingelserna" (SOU 1970:4, s. 56) och motiverade forskarutbildning och lektorstjänster i de yrkesinriktade ämnena med hänvisning till bl. a. de höga krav som möter läraren vid tjänstgöring inom lärarutbildning och yrkesteknisk högskoleutbildning samt vid medverkan i yrkespedagogiskt forsknings- och utvecklingsarbete. LUT 74 delar YB:s syn på olika ämnens jämbördighet och anser argumenten för forskarutbildning etc. väsentliga.

Sammanfattningsvis föreslår LUT 74 att möjligheterna till s. k. lektorskar-

riär bibehålls för lärare i s. k. allmänna ämnen och att motsvarande möjligheter skapas för lärare i praktiskt-estetiska ämnen och yrkesinriktade ämnen.

6.3.3.2 Bredd och djup i den grundläggande utbildningen

Lektorer och experter, vilkas utbildning uppmärksammats i de två närmast föregående avsnitten, representerar en förhållandevis snäv ämnesspecialisering. I kraft av sin grundutbildning innehar dock lektorerna relativt ofta tjänst som avser mer än ett ämne. Nedanstående tabell, erhållen genom ett totaluttag ur lärarregistret, visar detta.

I det följande behandlas frågan om ämnesdjup/ämnesvidd hos gymnasieskolans övriga undervisande personal, dvs. huvudparten av skolans lärare. Inom denna grupp innehar lärare i praktiskt-estetiska ämnen och yrkeslärare som regel tjänst avseende endast ett ämne/ämnesområde, under det att adjunktstjänsterna, såsom framgår av tabellen, till övervägande del är tvåämnestjänster.

Åtskilliga av de argument som nedan tas upp för och emot en bred ämneskompetens har utförligt diskuterats i tidigare avsnitt rörande grundskollärarutbildningens specialiseringsgrad. Redovisningen görs därför på många punkter summarisk.

För en bred ämneskompetens hos lärarna talar bl. a. elevvårdsaspekten. En snäv ämnesspecialisering leder till ett stort antal lärare kring eleven och till ett stort antal elever kring läraren, vilket ger små möjligheter till fasta relationer lärare-elev. Med en större ämnesbredd kan läraren undervisa samma elevgrupp i flera ämnen, vilket ger bättre möjligheter till elevomsorg. Sådan är bl. a. viktig för att reducera den relativt höga frekvens av studieavbrott som karaktäriserar gymnasieskolan.[5]

Till skälen för bred ämneskompetens hör även de ökade möjligheter som denna ger att samordna stoff från olika ämnen. Integration av ämnen till övergripande, problemorienterade arbetsområden är angelägen. Den kan givetvis ske genom lagarbete mellan olika ämnesspecialister men underlättas ju fler ämnen den enskilde läraren själv behärskar. Erfarenheter från undervisningen i s. k. blockämnen visar på de risker som finns för en innehållsmässig splittring då kompetensmässigt relativt snäva och följaktligen relativt många lärare svarar för undervisningen.

Man kan också som argument för en bred ämneskompetens peka på vikten av att klyftan mellan praktiska och teoretiska ämnen överbryggas. Om lärare

[5] Jfr. Utredningens om skolans inre arbete (SIA) huvudbetänkande (SOU 1974:53) Skolans arbetsmiljö, s. 507 ff samt Gymnasieskolegruppens rapport (Ds U 1975:8) Utbildning m. m. för 16–19-åringar, s. 14 ff.

Tabell 6.2 Vissa tjänstgörande lärare i gymnasieskolan: antal ämnen som ingår i tjänsten (vårterminen 1975)

Tjänst nr	Den procentuella andelen lärare med tjänst i		
	1 ämne	2 ämnen	3 ämnen
152 (lektor)	36	60	4
153 (adjunkt)	5	87	8

kan undervisa i både slagen ämnen kan detta bidra dels till integrationen, dels till jämbördigheten mellan ämnen.

Vidare bör det samband som råder mellan ämnesbredd och tjänsteunderlag uppmärksammas. En större ämnesbredd ger ökat underlag för hel tjänst och därmed också vidgade möjligheter till gymnasial utbildning på orter med låga elevtal.

Slutligen kan konstateras att lärare med kompetens i flera ämnen drabbas mindre hårt vid timplaneförändringar innebärande att ett visst ämnes timtal reduceras. Ämnesbreda lärare ger också skolan större möjlighet att parera konjunkturbetingade svängningar i elevtillströmningen till ämnen, kurser och utbildningslinjer.

Vikten av goda ämneskunskaper hos lärarna och fördjupade ämnesstudier i lärarutbildningen har betonats i många sammanhang. Som exempel kan nämnas förslaget från universitets- och högskoleämbetets (UHÄ) s. k. svenskgrupp att den ämnesteoretiska grundutbildningen för svensklärare i (bl. a.) gymnasieskolan skall omfatta 80 poäng, samt de starka önskemålen från företrädare för ämnena biologi, religionskunskap och främmande språk om en höjning av behörighetsvillkoren från 40 till 60 poäng. Man kan också peka på den kritik som riktats mot utbildningen av lärare i naturkunskap. Det finns anledning att något stanna inför den kritiken.

Enligt nu gällande bestämmelser krävs för ämnesteoretisk behörighet som naturkunskapslärare kunskaper inom fyra ämnesområden, nämligen i biologi, fysik, kemi och geovetenskap. Detta medför, inom den gällande 120 poäng-ramen, att utrymmet för en fördjupning inom de skilda ämnesområdena är synnerligen begränsat. Skolöverstyrelsen (SÖ) föreslog i en skrivelse till regeringen den 15 november 1973 att för behörighet för tjänst i naturkunskap skulle krävas 60 poäng i ett och 40 poäng i ett annat av ämnena biologi, fysik eller kemi samt därutöver 20 poäng i det tredje av dessa ämnen eller i geovetenskap. Enligt SÖ:s mening borde konstruktionen, med lämpligt användande av lärarlag, garantera de studerande en god undervisning. Förslaget är emellertid ej invändningsfritt. Det beaktar t. ex. inte att kombinationen fysik 60/40 poäng och kemi 40/60 poäng samt geovetenskap 20 poäng ej ryms inom ramen för en treårig ämnesteoretisk utbildning, eftersom 40 eller 60 poäng i fysik regelmässigt kräver förkunskaper i matematik om minst 20 poäng.

Exemplet belyser svårigheten att förena krav på ämnesbredd med krav på ämnesdjup: behovet av att hålla utbildningen inom rimliga tidsramar kan lägga hinder i vägen.

6.3.3.3 Nya ämneskombinationer

Vikten av att överbrygga klyftan mellan teoretiska och praktiska ämnen har tidigare nämnts som ett argument för en bred lärarkompetens omfattande ämnen av båda slagen. Även här kan problem med tidsresursen uppstå. Möjligheten av ämneskombinationer över de allmänna ämnenas, de praktiskt-estetiska ämnenas och de yrkesinriktade ämnenas traditionella gränser skall diskuteras i det följande, dvs. möjligheten av kombinationerna:

- yrkesinriktat ämne + allmänt ämne

- praktiskt-estetiskt ämne + allmänt ämne
- yrkesinriktat ämne + praktiskt-estetiskt ämne

Kombinationen yrkesinriktat ämne och allmänt ämne skulle medföra att elever på en yrkesinriktad gymnasial utbildningsväg kunde ha samma lärare i ett yrkesinriktat ämne och ett allmänt ämne. Ämnena skulle därmed kunna integreras med varandra, och undervisningen i det allmänna ämnet skulle kunna få den motivationsskapande konkretion och yrkesanknytning som den nu ofta saknar. Valet av allmänt ämne i kombination med yrkesinriktat ämne skulle, med detta syfte, begränsas till de allmänna ämnen som förekommer på yrkesinriktade linjer, t. ex. svenska och matematik.

Mot kombinationen talar dock vissa förhållanden. Sålunda har de yrkesinriktade ämnena (fackteori och arbetsteknik) ofta så höga timtal att läraren inte inom sin undervisningsskyldighet kan ta också ett allmänt ämne. Vidare bör nämnas att de särskilda behörighetskraven för utbildning till lärare i yrkestekniskt ämne och till lärare i allmänt ämne är så olika och tillsammans blir så omfattande att någon reguljär rekryterings- och utbildningsväg för lärare med en sådan ämneskombination svårligen kan skapas. Därtill kommer att utbildningstiden för en lärare med ifrågavarande ämneskombination skulle bli mycket lång.

De anförda synpunkterna pekar på att kombinationen yrkesinriktat ämne och allmänt ämne visserligen är önskvärd men knappast kan bli särskilt vanlig.

Kombinationsmöjligheten praktiskt-estetiskt ämne och allmänt ämne har utretts av LUK som lämnade förslag på ett flertal sådana kombinationer (SOU 1972:92, s. 117 ff). Som SÖ påpekade i sitt remissyttrande kan ett förverkligande av förslaget, med hänsyn till ämnenas ställning på timplanen för grundskolans högstadium, leda till att huvuddelen av lärarna på detta stadium med tiden blir tvåämneslärare med ett praktiskt-estetiskt ämne i sin ämneskombination. LUT 74 har i avsnittet ovan om lektorsinstitutionen också betonat att den tänkbara knytningen av lektorstjänst i praktiskt-estetiskt ämne till kommun i stället för gymnasieskola inte får öppna vägen för ett system med tvåämneslärare i grundskolan. Kombinationen praktiskt-estetiskt ämne och allmänt ämne är alltså inte invändningsfri ur grundskolans synvinkel. Vad gäller gymnasieskolan noterar utredningen att kritik riktats mot de tidsramar som LUK föreslagit för studiet av vissa ämneskombinationer/ämnen. Problemet med tidsramar ger sig alltså till känna även här. Hur allvarligt det är torde dock icke kunna avgöras förrän resultaten av den pågående försöksverksamheten hunnit avläsas.

Även kombinationen praktiskt-estetiskt ämne och yrkesinriktat ämne har diskuterats av LUK (a.a., s. 124 f). Några av de ämneskombinationer som LUK förde fram innefattar också ett yrkesinriktat ämne. Samma svårigheter som de som finns vid kombinationen yrkesinriktat ämne och allmänt ämne gör sig gällande: svårigheter för den enskilde läraren att helt täcka ämnenas totala timvolym inom ramen för sin undervisningsskyldighet, svårförenliga krav för tillträde till utbildning, mycket lång studietid.

Det finns alltså anledning att även framdeles räkna med tre lärarkategorier i gymnasieskolan: lärare i allmänna ämnen, i praktiskt-estetiska ämnen och i yrkesinriktade ämnen. Starka skäl talar dock för att gränsen mellan dessa

kategorier framgent bör vara mer flytande och för att ämnen skall kunna kombineras på ett friare sätt än i dag.

6.3.3.4 Avslutande kommentar

Olika argument har ovan redovisats för breddning respektive fördjupning av lärarnas ämneskompetens. Utgångspunkterna har varit frågor rörande elevomsorg, stoffintegration, flexibilitet i resursanvändning, olika ämnens jämbördighet och därav betingade behov av överbryggande åtgärder etc. Såsom framgått är avvägningen mellan bredd och djup bl. a. en fråga om utbildningens tidsramar.

Den frågan – och andra, besläktade frågor – skall diskuteras i det följande. De olika utbildningar det här rör sig om (alltså utbildning av lärare i s. k. allmänna ämnen, i praktiskt-estetiska ämnen och i yrkesinriktade ämnen) skiljer sig åt i omfång och utformning. Direktiven för LUT 74:s arbete är ej heller desamma för samtliga utbildningar (jfr avsnitt 6.2). Av de skälen behandlas i det följande var och en av de tre utbildningarna för sig.

6.4 Utbildning av lärare i s. k. allmänna ämnen

6.4.1 *Utbildningstidens längd och varvning av teori och praktik*

När det gäller tidsramen för den ämnesteoretiska delen av nuvarande ämneslärarutbildning bygger den på en förutsättning som i och för sig kan ifrågasättas, nämligen att all ämneskompetens och behörighet för tjänst, oavsett vilka och hur många ämnen som ingår i kombinationen, kräver samma studietid (120 poäng). Med utgångspunkt enbart i ämnenas karaktär (t. ex. grad av färdighetsämne), timtal i skolan, vikt för skolans studieförberedande och yrkesförberedande funktioner m. m. skulle skäl kunna anföras för mer än en tidsram. Även individuella variationer i de studerandes erfarenhetsbakgrund, motivation, förmåga till självständiga studier etc. kan motivera att poängramarna får variera. Av olika orsaker, bl. .a. organisatoriska, torde detta emellertid vara svårt att realisera.

De synpunkter som framförts i avsnitt 6.3.3.2 rörande behoven av såväl bredd som djup i ämnesutbildningen talar, enligt LUT 74:s uppfattning, för en generell förlängning av den nuvarande studietiden. Utredningen vill förorda en ökning med 20 poäng och föreslår alltså att den ämnesteoretiska utbildningen inom utbildningen av lärare för gymnasieskolan och vuxenutbildningen skall omfatta 140 poäng. Anmärkas bör att LUT 74 i det förslaget inte inrymmer de s. k. LUK-utbildningarna, dvs. lärarutbildningar avseende såväl ett praktiskt-estetiskt ämne som ett s. k. läroämne/allmänt ämne, vilka f. n. är föremål för försöksverksamhet.

Beträffande sättet att kombinera ämnen inom den föreslagna 140 poängramen finner utredningen det varken önskvärt eller möjligt – bl. a. med hänsyn till det omfattande arbete som pågår inom många utredningar rörande gymnasieskolans och vuxenutbildningens framtida avgränsning och utformning (jfr. avsnitt 6.2.1) – att ge några detaljförslag. Framhållas bör dock att naturliga kombinationer blir:

- 80 + 60 poäng
- 80 + 40 + 20 poäng (20 poäng i ett s. k. stödämne, t. ex. astronomi eller fonetik)
- 60 + 40 + 40 poäng.

Den sistnämnda kombinationen innebär ökade möjligheter till treämnesutbildningar och treämnestjänst. I dagens läge finns för studerande som siktar mot treämnestjänst endast fem kombinationer att välja mellan, samtliga med det tredje ämnet utgörande ett s. k. litet och/eller överlappande ämne (jfr skolförordningen, bilaga 2). Vidare bör noteras att kombinationen 60 + 40 + 40 poäng gör det möjligt att, till skillnad från vad som nu är fallet, inom den reguljära utbildningsramen inrymma tillräckliga ämnesstudier i ämnen som spanska, ryska och portugisiska vid sidan av studier i två mer frekventa skolämnen.

Till fördelarna med den förordade 140-poäng-ramen hör även att det inom denna, vid sidan om utbildning för en kombination av två reguljära skolämnen, blir möjligt att inrymma 20 alternativt 40 poängs utbildning för undervisning i svenska som främmande språk. Det rör sig här om ett ämne som inte har en fast ställning i skolans timplaner och i vilket lärartjänster med fastställda behörighetskrav inte finns, utom vad gäller arbetsmarknadsutbildningen. De reella kraven på läraren i svenska som främmande språk är emellertid betydande, och den ökade invandringen under senare år aktualiserar behovet av kraftfulla lärarutbildningsåtgärder. Den föreslagna utbildningen av lärare i svenska som främmande språk förutsätts primärt inriktas på gymnasieskolan, den kommunala vuxenutbildningens och arbetsmarknadsutbildningens behov. I viss utsträckning kan dock dessa lärare komma att användas också i studieförbundens verksamhet.

Vad gäller den praktisk-pedagogiska utbildningen har LUT 74 i avsnitt 5.4.3 förordat att ämnesstudierna i all lärarutbildning omges av en praktisk-pedagogisk ram, dvs. föregås av en praktisk-pedagogisk orienteringskurs, varvas (i viss utsträckning) med pedagogik, metodik och praktik samt följs av en avslutande praktisk-pedagogisk utbildningsdel.

Totalt bör den praktisk-pedagogiska utbildningen för de utbildningar som avser gymnasieskolan och vuxenutbildningen omfatta 40 poäng. De inslag av pedagogik, metodik och praktik som bör anknytas till ämnesutbildningen bör omfatta ca 10 poäng, vilket innebär att den praktisk-pedagogiska orienteringskursen blir något kortare än i grundskollärarutbildningen.

6.4.2 *Vägar mot lärartjänst*

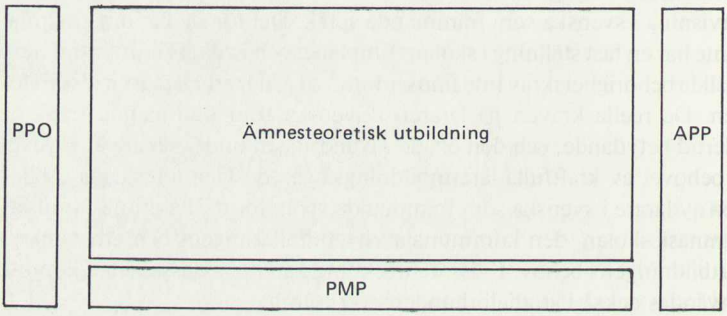
Med LUT 74:s förslag till en praktisk-pedagogisk ram som omsluter den ämnesteoretiska delen i all lärarutbildning kan lärarutbildningen för gymnasieskolan och vuxenutbildningen byggas upp på ett sätt som är analogt med sättet att utforma grundskollärarnas utbildning. I ett avseende skiljer sig dock utredningens förslag till allmän struktur i de båda utbildningarna åt, nämligen när det gäller strukturen i den ämnesteoretiska delen av utbildningen.

I den lärarutbildning för grundskolan, som LUT 74 föreslagit i föregående kapitel, består de ämnesteoretiska studierna av basblock och specialiserings-

alternativ. Utredningen har övervägt möjligheten av att lägga in ett kommunikationsinriktat basblock även i den lärarutbildning som avser gymnasieskolan och vuxenutbildningen men bl. a. med hänsyn till lärarutbildningens totala tidsram inte funnit detta möjligt. Den ämnesteoretiska utbildningsdelen består med andra ord endast av specialiseringsalternativ och har ingen komponent som är gemensam för samtliga studerande.

6.4.2.1 Direktutbildning

Den lärarutbildning för gymnasieskolan och vuxenutbildningen som skisserats i det föregående visar en utbildningsgång för studerande som redan från början är inriktade mot verksamhet som lärare. Denna direktutbildning, som väl låter sig inpassas i den nya högskolan med dess allmänna utbildningslinjer, bör i nuläget vara den reguljära vägen till lärartjänst. Nedanstående principskiss sammanfattar direktutbildningens struktur.



PPO: praktisk-pedagogisk orienteringskurs
PMP: inslag av pedagogik, metodik och praktik i ämnesstudierna
APP: avslutande praktisk-pedagogisk utbildning

Beträffande invarvningen av pedagogik, metodik och praktik i ämnesstudierna har LUT 74 inte funnit anledning att, som när det gäller grundskollärarutbildningen, markera några teoretiska delar som speciellt viktiga vad gäller yrkesinriktningen. Invarvningens detaljutformning bör, enligt utredningens uppfattning, helt vara en fråga för respektive linjenämnder och andra, med dessa samverkande organ.

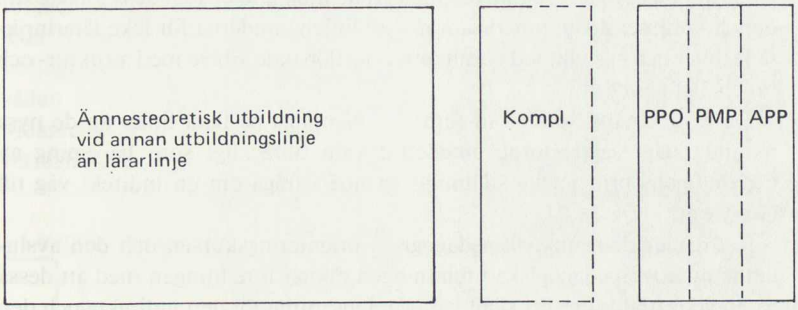
Förutom direktutbildningsvägen bör ytterligare två utbildningsvägar till lärartjänst i bl. a. gymnasieskolan stå öppna, nämligen

- utbildning av studerande med sen inriktning på lärarverksamhet (indirekt utbildning) och
- vidareutbildning av lärare för grundskolan.

6.4.2.2 Indirekt utbildning

Enligt LUT 74:s uppfattning bör lärarutbildningen kännetecknas av öppenhet i bl. a. den bemärkelsen av ordet att den kan ta emot studerande vars studie-

eller yrkesinriktning inte från början direkt avsett lärarbanan, t. ex. studerande som genomgått annan allmän utbildningslinje eller vill växla över från forskningsverksamhet till lärartjänst. Utbildningen för sådana studerandegrupper bör vara utformad enligt följande principskiss.



Kompl.: kompletterande ämnesteoretiska studier
PPO: praktisk-pedagogisk orienteringskurs
PMP: pedagogik, metodik och praktik med anknytning till de ämnesteoretiska studierna
APP: avslutande praktisk-pedagogisk utbildning

Högskolan inrymmer ett flertal linjer som kan utgöra goda ämnesteoretiska förberedelser för läraryrket. Med hänsyn till de fortlöpande förändringar vad gäller studiernas omfång och utbildningsinnehållets detaljutformning som normalt hör till bilden av en högskola under ständig utveckling finner dock LUT 74 det inte meningsfyllt att uttömmande söka förteckna de linjer som det här kan röra sig om, utan väljer i stället att åskådliggöra sitt ställningstagande med hjälp av några exempel.

Utbildningen inom naturvetarlinjerna (bl. a. biologlinjen, fysikerlinjen och kemistlinjen) är avsedd att möta efterfrågan på naturvetenskapligt kunnande inom olika delar av samhällslivet där forsknings-, utvecklings-, produktions-, kontroll- och planeringsarbete är av betydelse. Mot bakgrund av detta skall utbildningen dels ge grundläggande kunskaper och färdigheter inom ett eller flera naturvetenskapliga områden, dels utveckla den blivande naturvetarens förmåga att tillämpa dessa kunskaper. Särskild vikt läggs vid förmågan att analysera, formulera och lösa problem samt vid förmågan att dokumentera uppnådda resultat och att i tal och skrift förmedla information om dessa. Vidare betonas starkt sambandet mellan å ena sidan naturvetenskaplig och teknisk utveckling samt å andra sidan människans livsmiljö. Utbildningarna omfattar 120 poäng. Som deras respektive namn anger riktas de i huvudsak mot ett ämnesområde: biologi, fysik etc. De innehåller emellertid även tunga inslag hämtade från närliggande ämnesområden. Sålunda inrymmer biologutbildningen kemistudier och fysikerutbildningen matematikstudier. Linjerna är också uppbyggda så att de studerande kan profilera sina studier mot olika tillämpningsområden, vilket bl. a. ger möjlighet för den enskilde biologstuderanden att öka inslaget av kemi, för den enskilde fysikerstuderanden att öka inslagen av matematik etc.

Enligt LUT 74:s uppfattning bör den som genomgått utbildning av

nyssnämnda art och som därutöver bedrivit kompletterande studier om minst 20 poäng i det som ovan benämnts närliggande ämnesområde anses uppfylla de ämnesteoretiska kraven för tvåämneslärartjänst. Utredningen vill här också peka på att det bör ligga i alla utbildningslinjers intressen att vägar hålls öppna även mot andra yrken än de som linjerna primärt avser. Mot den bakgrunden räknar utredningen med att de möjligheter som dess förslag kan öppna kommer att uppmärksammas av linjenämnderna för icke lärarinriktade linjer och ges vikt vid nämndernas fortlöpande arbete med struktur- och innehållsfrågor.

De resonemang som ovan förts är tillämpliga på flera linjer än de nyss nämnda. Det sagda torde emellertid vara tillräckligt som belysning av utredningens principiella ställningstagande i fråga om en indirekt väg till läraryrket.

Vad gäller den praktisk-pedagogiska orienteringskursen och den avslutande praktisk-pedagogiska utbildningen räknar utredningen med att dessa på en lärarutbildningsort skall vara gemensamma för den indirekta och den direkta utbildningens studerande. Den pedagogik, metodik och praktik som skall knyta an till ämnesstudierna och omfatta ca 10 poäng måste dock utformas annorlunda för dem som följer den indirekta utbildningen. I huvudsak bör den utgöras av handledd praktik, jämte självstudier och seminarieövningar organiserade av respektive orters lärarutbildning.

I inledningen nämndes tanken på öppenhet mellan utbildningslinjer som en viktig utgångspunkt för utredningens förslag om en indirekt väg. Det finns även anledning att här erinra om behovet av att skolan är öppen mot samhället. Under senare år har växling mellan läraryrke och annat yrke kommit att ses som en möjlighet att närma skola och samhälle till varandra, i begränsad omfattning redan prövad i form av s. k. arbetslivsorientering för lärare. Den indirekta vägen ger ytterligare förutsättningar för en sådan växling eftersom den ger lärare som förenar lärarkompetens med kompetens även för annat yrke. Med tanke på inriktningen av den framtida gymnasiala skolan med dess sannolikt starkt ökade behov av lärare med sådan dubbel kompetens kan den indirekta vägen på längre sikt få större betydelse än vad en bedömning i ett kortare tidsperspektiv kanske ger vid handen. Lärare med dubbel yrkeskompetens bör ha särskilda möjligheter att i sin undervisning knyta an till samhälls- och arbetslivet utanför skolan.

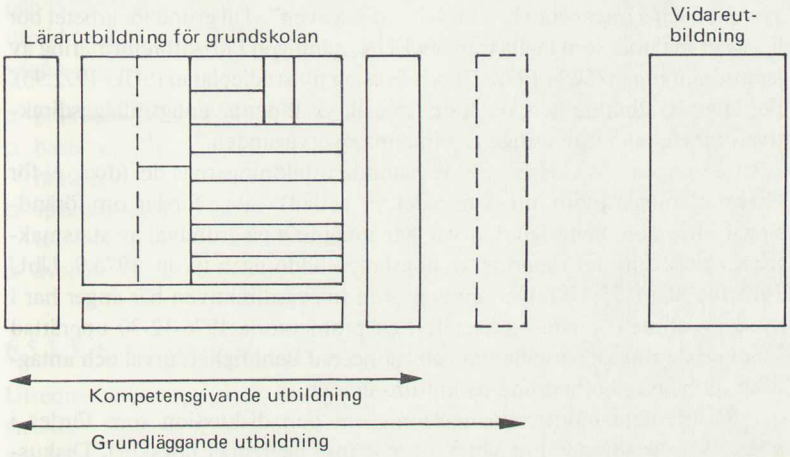
Ytterligare ett argument för den indirekta utbildningsvägen ligger i det faktum att tillförlitliga prognoser av lärarbehovet under en längre tidsperiod inte går att göra. Den indirekta vägen kan här tjäna som en buffert vilken möjliggör att man snabbare än via den direkta utbildningsvägen kan möta ett tillfälligt ökat behov av lärare för gymnasieskolan och vuxenutbildningen (jfr kapitel 15).

6.4.2.3 Vidareutbildning

Det förslag som utredningen här lägger fram till utbildning för övergång från grundskollärartjänst till lärartjänst i gymnasieskolan och vuxenutbildningen är analogt med det system som nu råder för mellanstadielärares vidareutbildning till högstadielärare. Dagens mellanstadielärare når behörighet för tjänst som lärare 18 (ämneslärare på högstadiet) eller lärare 16 (adjunkt på

högstadiet) genom vidareutbildning omfattande studiekurser om minst 40 poäng inom ett resp. två ämnesområden. Tillvalskurser i mellanstadielärarutbildning tillgodoräknas enligt endera modellen: två tillvalskurser + 40 (60) poäng (lärare 18); en tillvalskurs + 40 (60) poäng + 40 poäng (lärare 16).

Den vidareutbildningsväg som nedan skisseras förutsätter ett motsvarande tillgodoräknande av tidigare studier. Vidare förutsätts att utbildningen skall leda fram till behörighet för tvåämnestjänst. Utredningen har övervägt möjligheten av treämnesutbildning men inte funnit tillräckliga skäl för en sådan utbildning med tanke på grundskollärarutbildningens bredd. Den vidareutbildade grundskolläraren bör sålunda kunna tjänstgöra t. ex. som resurslärare i ämnen utanför tvåämnesramen.



Villkoret att tidigare studier skall tillgodoräknas skall åskådliggöras med hjälp av ett exempel.

En lärare har genomgått utbildning för tjänst i grundskolan och därvid valt specialiseringsalternativet Naturorienterande ämnen. Inom det alternativet har lärarens studieval varit sådant att 10 poäng i fysik och 20 poäng i kemi kan tillgodoräknas. Ytterligare 20 poäng i kemi har förvärvats inom ramen för den kompletterande grundutbildningen. Vidareutbildningsstudierna kommer då i princip att omfatta 50 poäng (50 poäng i fysik *eller* 30 poäng i fysik och 20 poäng i kemi). Den ämnesteoretiska utbildning i övrigt som läraren erhållit inom ramen för sin utbildning till lärare för grundskolan tillgodoräknas med 40 poäng. Därmed är kravet på 140 poäng uppfyllt.

Exemplet ovan avser en lärare med inriktning mot undervisning inom företrädesvis högre årskurser. Resonemanget är givetvis tillämpligt även för lärare med inriktning mot företrädesvis lägre årskurser. Tillgodoräknings-talen blir där dock något lägre.

Utredningen anser att vidareutbildningen även bör innefatta en kortare metodikkurs avseende vuxenutbildning och undervisning i gymnasieskola. Även en sådan anordning är analog med det som nu gäller vid vidareutbildning av mellanstadielärare till högstadielärare.

6.5 Utbildning av lärare i praktiskt-estetiska ämnen

6.5.1 *Inledning*

6.5.1.1 Direktiven

Enligt tilläggsdirektiv den 20 november 1975 skall LUT 74 inom ramen för sitt uppdrag behandla utbildningen av lärare i barnkunskap, barn- och ungdomskunskap, bostads/miljökunskap, dramatik, ergonomi, familjekunskap, formgivning, gymnastik, hemkunskap, konsumentkunskap, kostkunskap, slöjd, teckning och textilkunskap samt i delar av ämnena ekonomi, konst och konst- och musikhistoria. I fråga om dessa utbildningar skall utredningen "ta upp frågor om mål, struktur, innehåll och inre organisation samt de övriga frågor som har angivits i direktiven". Till grund för arbetet bör ligga det material som tagits fram av LUK, nämligen Fortsatt reformering av lärarutbildningen (SOU 1972:92) och Förslag till studieplaner (SOU 1972:93). Beträffande utbildningen av lärare i musik skall denna enligt tilläggsdirektiven innefattas i utredningens allmänna överväganden.

Utredningen bör vidare – för de nämnda utbildningarnas del (dock ej för lärarutbildningar inom musikområdet, jfr nedan) – avge förslag om förändringar i fråga om behörighet, urval och antagning på grundval av statsmakternas beslut om reformering av högskoleutbildningen (prop. 1975:9, UbU 1975:17, rskr 1975:179). Det uppdrag som tilläggsdirektiven här anger har i vissa avseenden senare preciserats i en promemoria 1976-12-30 upprättad inom utbildningsdepartementet och rubricerad Behörighet, urval och antagning till högskoleutbildning på kulturområdet.

I departementspromemorian erinras om den diskussion som fördes i högskolepropositionen om sättet att avgränsa begreppet högskola. Diskussionen gällde förutsättningarna att använda de allmänna behörighetsvillkor, som 1972 års riksdag fattade beslut om, för att definiera vad som är högskoleutbildning. I högskolepropositionen slogs fast att en definition av högskoleutbildningen i termer av allmän behörighet borde eftersträvas på sikt. Samtidigt framhölls dock att det inte var möjligt att omedelbart göra de allmänna behörighetsreglerna för högre studier tillämpliga på alla de utbildningar det här rörde sig om, i varje fall inte utan ett ytterligare översynsarbete. I sammanhanget nämndes särskilt de problem som skulle uppstå vid en förändring av behörighetsvillkoren för lärarutbildningarna i slöjd, teckning och musik med hänsyn till där gällande antagningsförhållanden. I utbildningar av den typen ställs för antagning speciella krav på anlag och färdigheter. I praktiken behöver man också för att bli antagen ha olika slag av förberedande utbildningar som är svåra att förena med kravet på en s. k. normalväg genom gymnasieskolan. Enligt departementspromemorian skulle dessa problem för slöjd- och teckningslärarutbildningens del tas i beaktande av LUT 74, under det att det borde ankomma på organisationskommittén för högre musikutbildning (OMUS) att "arbeta fram ett samlat förslag för de olika utbildningarna på musikområdet".

Till de frågor som ovan nämnts som centrala för LUT 74:s överväganden kan slutligen läggas frågan om samordning mellan olika lärarutbildningar, med dess olika delfrågor rörande samläsning, utbytbarhet etc.

6.5.1.2 Vägar mot lärartjänst

Utbildning av lärare i de praktiskt-estetiska ämnen som direktiven förtecknar ges vid gymnastik-, slöjd-, textil-, hushålls-, barnavårds-, tecknings- och musiklärarlinjen. Vid de fyra förstnämnda linjerna finns också försöksverksamhet med tvåämnesutbildning omfattande praktiskt-estetiskt ämne jämte annat/andra ämne(n) enligt LUK:s modell. Försöksverksamheten vilar på riksdagens beslut i anslutning till prop. (1975:24) om viss försöksverksamhet inom lärarutbildningen samt prop. (1976/77:76) om utbildning av förskollärare och fritidspedagoger m. m. En särskild utbildning finns också i musik jämte annat ämne.

Utöver de två vägar till tjänst i praktiskt-estetiska ämnen som ettämnes- och tvåämnesutbildningarna representerar öppnar LUT 74:s förslag rörande utbildning av lärare för grundskolan en tredje väg (LUT 74-vägen), nämligen vägen genom utbildningsdelarna

- praktisk-pedagogisk orienteringskurs
- basblock (kommunikation samt fördjupning i svenska alternativt matematik)
- specialisering i praktiskt-estetiskt ämne (gymnastik, trä- och metallslöjd, textilslöjd, hemkunskap, teckning/bild eller musik)
- avslutande praktisk-pedagogisk utbildning.

6.5.1.3 Framställningens syfte och uppläggning

Utredningens huvuduppgifter avser enligt direktiven frågor rörande mål, struktur, innehåll, inre organisation, samordning samt behörighet, urval och antagning. I det följande skall i första hand vissa principiella synpunkter och förslag presenteras vad gäller struktur, innehåll, samordning och behörighet. Bearbetningen av övriga frågor redovisas i andra sammanhang.

Därutöver skall vissa frågor uppmärksammas som inte direkt kommer till uttryck i direktiven men som kan härledas ur dessa och/eller har sitt ursprung i utredningens förslag rörande utformningen av den lärarutbildning som avser grundskolan. Till frågor av den arten hör frågan om utbytbarheten mellan ettämnes-, tvåämnes- och LUT 74-vägen mot tjänst som lärare i (bl. a.) praktiskt-estetiskt ämne samt frågan om vad som är respektive utbildningars naturliga avnämarområden (grundskola/gymnasieskola/grundskola och gymnasieskola). Frågan om utbildningarnas utbytbarhet kommer att ses under fyra delaspekter vilka tagna tillsammans fångar in merparten av de frågor som ovan förtecknats från direktiven.

Det bör understrykas att övervägandena i de närmast följande avsnitten är av principiell karaktär.

6.5.2 *Behörighetsvillkor för tillträde till nuvarande utbildningar*

Som riktpunkter för bearbetningen av frågan om behörighetsvillkor har, såsom inledningsvis nämnts, gällt att kraven på allmän behörighet[6] och s. k. normalväg[7] så långt möjligt skall tillgodoses.

Allmän behörighet krävs för tillträde till befintliga tvåämnesvarianter vid gymnastik-, slöjd-, textil- och hushållslärarlinjen som f. n. anordnas som försöksverksamhet. Vidare kan noteras att de särskilda behörighetskrav som gäller för tillträde till respektive varianters praktiskt-estetiska ämnen kan uppfyllas inom en och samma studieväg i gymnasieskolan.

För tillträde till ettämnesutbildningarna vid de nämnda linjerna samt barnavårds- och teckningslärarlinjen är emellertid villkoren annorlunda: förkunskaper på grundskolenivå samt efterföljande särskild förutbildning i form av ytterligare skolmässig utbildning och/eller praktik räcker.

6.5.2.1 Allmän behörighet

LUT 74 finner den förändringen naturlig att man i stället för grundskolekompetens i fortsättningen kräver allmän behörighet för tillträde till ettämnesutbildningarna. Som stöd för den uppfattningen kan bl. a. erinras om att flertalet remissinstanser anslöt sig till LUK:s förslag "att den allmänna behörigheten för tillträde till studier i LUK-ämnen skall vara fullständig genomgången minst tvåårig linje av gymnasieskolan eller liknande" (SOU 1972:92, s. 319, jfr även prop. 1975:24, s. 39). LUT 74 vill vidare understryka att en höjning av den allmänna behörighetsnivån går väl samman även med tanken på en breddad lärarroll och det behov av vidgade allmänna förkunskaper som därvid aktualiseras. Av betydelse för LUT 74:s överväganden till förmån för allmän behörighet som tillträdesvillkor är också att den allmänna behörigheten kan erhållas även på annat sätt än genom studier i gymnasieskolan, vilket är förenligt med utredningens tanke på en lärarutbildning som är öppen.

[6] Allmän behörighet har den som

- genomgått minst tvåårig linje i gymnasieskolan med fullständig studiekurs samt har kunskaper i svenska och i engelska motsvarande två årskurser på någon linje i gymnasieskolan, eller genomgått specialkurs ledande fram till samma förutsättningar,
- på annat sätt, t. ex. inom vuxenutbildning, skaffat sig utbildning som i huvudsak är av samma slag och omfattning som den nyss nämnda,
- fyller 25 år senast under det år då den sökta utbildningen börjar, varit yrkesverksam i minst fyra år eller skaffat sig motsvarande erfarenheter samt har kunskaper i engelska motsvarande två årskurser på någon linje i gymnasieskolan,
- utanför Sverige genomgått en minst 11-årig skolutbildning eller annars är behörig till högre studier i sitt hemland samt har kunskaper i engelska motsvarande två årskurser på någon linje i gymnasieskolan jämte vissa kunskaper i svenska.

[7] Kravet på normalväg innebär att förkunskapskraven för en viss utbildning normalt skall kunna uppfyllas på en och samma studieväg i gymnasieskolan. Det innebär emellertid icke att förkunskaperna *måste* inhämtas inom gymnasieskolan. Studier inom vuxenutbildning eller på annat sätt liksom praktisk erfarenhet kan också ge särskild behörighet, om de kunskaper den studerande fått bedöms svara mot förkunskapskraven.

Tabell 6.3 Fördelning av behöriga sökande höstterminen 1977 till vissa högskoleutbildningar inom grundskolans kompetensområde

Lärarutbildningslinje	Antal behöriga sökande med	
	minst tvåårig gymnasieskola (motsv)	grundskola
Gymnastiklärarlinjen	1 248	299
Slöjdlärarlinjen	430	–
Textillärarlinjen	410	107
Hushållslärarlinjen	194	36
Barnavårdslärarlinjen	105	32
Teckningslärarlinjen	401	140

LUT 74:s förslag att allmän behörighet i stället för grundskolekompetens skall utgöra krav för tillträde innebär inte någon större skillnad mot vad som gäller i praktiken i dag. Ovanstående tabell, sammanställd av UHÄ:s centrala antagningsenhet, visar att merparten sökande till ettämnesutbildningarna har genomgått minst tvåårig gymnasieskollinje eller motsvarande (i regel också med slutförd lärokurs om minst två årskurser i svenska och engelska).

6.5.2.2 Särskilda behörighetskrav

Kravet på normalväg, dvs. villkoret att de särskilda förkunskapskraven skall kunna uppfyllas på en och samma studieväg i gymnasieskolan, kan i dag tillgodoses när det gäller flera av ettämnesutbildningarna i praktiskt-estetiska ämnen. Vad beträffar tvåämnesutbildningarna uppfylls kraven alltid för det praktiskt-estetiska ämnet men så gott som aldrig för såväl detta ämne som ifrågavarande s. k. läroämne/allmänt ämne.

I det följande diskuterar LUT 74 frågan om en normalväg för ettämnesutbildningarnas del. De lösningar som föreslås är i flera fall att tvåämnesutbildningarna tas som förebilder när det gäller utformningen av de särskilda förkunskapskraven. I nuläget är det angreppssättet det enda realistiska. LUT 74 förutsätter dock att frågan om normalväg liksom vissa andra behörighetsfrågor som diskuteras i det följande blir föremål för fortsatt bearbetning inom gymnasieutredningen.

Den förutbildning som utöver grundskolekompetens krävs för tillträde till ettämnesutbildning vid gymnastik-, slöjd-, textil-, hushålls- och barnavårdslärarlinjerna kan erhållas inom gymnasieskolans ram. Till skillnad från vad som gäller för gymnastik-, hushålls- och barnavårdslärarutbildningen kan dock de särskilda förkunskapskrav som gäller för tillträde till lärarutbildningarna i trä- och metallslöjd respektive textilslöjd icke uppfyllas genom studier inom en och samma linje i gymnasieskolan.

Problemet är speciellt uttalat för utbildningen av lärare i trä- och metallslöjd, vilket bl. a. hänger samman med att den utbildningen så markant skiljer sig från övriga utbildningar avseende praktiskt-estetiska ämnen: praktiskt taget allt yrkeskunnande utöver det som den praktisk-pedagogiska

utbildningen ger förutsätts vara inhämtat före den studerandes inträde på slöjdlärarlinjen. Det finns anledning ifrågasätta ett sådant system och i stället som förebild ta utformningen av tvåämnesutbildningen i slöjd (trä och metall) och annat ämne, dvs. tillgodose kravet på normalväg genom gymnasieskolan till slöjdstudier samt låta lärarutbildningen svara för de utbildningsbehov av ämnesteoretisk art som bl. a. uppträder till följd av att normalvägen endast delvis kan ge nödvändigt yrkeskunnande. Ett sådant närmande av ettämnesutbildningen till tvåämnesutbildningen innebär för den förstnämnda utbildningens del inte bara att kravet på normalväg tillgodoses, utan även att möjligheter ges till samordning av ämnesteoretisk och praktisk-pedagogisk utbildning. Sådana möjligheter har efterlysts i olika sammanhang, bl. a. i en rapport redovisande erfarenheterna av senare års försöksverksamhet med blockämnen i slöjdlärarutbildningen i Linköping (Slöjdlärarseminariet i Linköping, Utvärderingsrapport 1977-01-27).

Som nämnts finns inte heller någon normalväg genom gymnasieskolan till textillärarlinjens ettämnesutbildning. Även här kan dock det sätt på vilket man löst problemet för motsvarande tvåämnesutbildnings del tjäna som förebild, dvs. en normalväg öppnas och de ämnesteoretiska delarna i lärarutbildningen utformas så att de kan kompensera för vissa åtföljande brister i yrkeskunnandet vid den studerandes inträde i utbildningen. Jämfört med den förändring som ovan föreslagits för ettämnesutbildningen avseende trä- och metallslöjd innebär detta ett mindre radikalt ingrepp i textillärarutbildningens nuvarande struktur eftersom denna redan innefattar en ämnesteoretisk utbildningsdel.

I förlängningen av det som ovan sagts om ettämnesutbildningen vid de två slöjdlärarlinjerna ligger förslaget att nuvarande krav på förutbildning ersätts av de särskilda förkunskapskrav som gäller för tillträde till motsvarande studier i respektive linjers tvåämnesvarianter, dvs. tvåårig social linje med slöjd som tillvalsämne och teckning som obligatoriskt tillval. Visserligen kan – såsom SÖ i september 1976 underströk i sitt svar på regeringens uppdrag att utreda förutsättningarna för de aktuella tvåämnesvarianterna[8] – dessa förkunskapskrav sägas utgöra lägsta godtagbara förkunskapsnivå. Med nuvarande utbildningsvägar i gymnasieskolan är de dock de enda realistiska. LUT 74 förutsätter också, som inledningsvis nämnts, att möjligheterna av en mer adekvat studiegång uppmärksammas av utredningen om den gymnasiala utbildningen.

De särskilda behörighetskraven för tillträde till ettämnesutbildningarna inom barnavårds-, gymnastik- och hushållslärarlinjerna bör anpassas till de allmänna behörighetskraven och, för de två senare linjernas del, till de särskilda behörighetskrav som gäller för tvåämnesutbildningarna.

Förutom de två slöjdlärarutbildningarna saknar även teckningslärarutbildningen f. n. en normalväg genom gymnasieskolan. Den förutbildning som krävs, vid utbildning i Stockholm den s. k. Fack VIII-utbildningen och i Umeå konstnärlig ämnesutbildning om minst ett år, kan till skillnad från vad fallet är med slöjdlärarutbildningarna inte erhållas i gymnasieskolan. Förutbildningarna i fråga ses av många som betydelsefulla inslag i teckningslärarnas yrkesförberedele. Med tanke på de uppgifter som åvilar gymnasieutredningen förutsätter LUT 74 att likvärda förutbildningsmöjligheter på längre sikt skall kunna erbjudas inom gymnasieskolans ram. LUT 74 avstår

[8] Försöksutbildning av lärare i slöjd i kombination med engelska eller matematik. SÖ-skrivelse, dnr L 76:49.

således från att lägga något förslag innebärande att en normalväg till teckningslärarutbildning öppnas inom gymnasieskolan i dennas nuvarande utformning.

De överväganden som hittills gjorts avser frågan om normalvägar till utbildningar av ettämnestyp. Även för tvåämnesutbildningarnas del finns motsvarande problem, t. ex. problemet att inom en och samma gymnasielinje skaffa sig den särskilda behörighet som studiet av kostkunskap, bostads/miljökunskap och konsumentkunskap jämte ett av ämnena biologi, kemi, matematik eller samhällskunskap förutsätter. Beträffande möjligheten att i dagsläget komma till rätta med sådana svårigheter kan först konstateras att det här rör sig om en försöksverksamhet till vars syfte hör att ge ett vidgat underlag för ställningstaganden i bl. a. behörighetsfrågor. Vidare kan på nytt erinras om den prövning av gymnasieskolans linjekonstruktion etc. som pågår inom utredningen om den gymnasiala utbildningen. Tagna tillsammans utgör dessa förhållanden enligt LUT 74:s uppfattning ett starkt skäl till att se frågan om normalvägar till utbildningar av tvåämnestyp som en fråga på något längre sikt, till att man med andra ord intar samma avvaktande hållning som den utredningen tidigare funnit skäl rekommendera för teckningslärarutbildningens del.

6.5.3 *Den praktisk-pedagogiska utbildningens längd och invarvning*

LUT 74 har i tidigare sammanhang understrukit betydelsen av en inledande praktisk-pedagogisk orienteringskurs som ett första led i all lärarutbildning. Utredningen har vidare betonat vikten av viss, fortlöpande yrkesanknytning av de ämnesteoretiska studierna samt även pekat på behovet av en samlad avslutande praktisk-pedagogisk utbildning. Resonemangen har lett fram till förslaget om en s. k. praktisk-pedagogisk ram som omsluter de ämnesteoretiska studier som avses ingå i utbildningen av lärare för grundskolan samt i utbildning av lärare i s. k. allmänna ämnen i gymnasieskolan och vuxenutbildningen. Givetvis är argumenten för en sådan konstruktion även tillämpliga på lärarutbildningar riktade mot praktiskt-estetiska ämnen. Dessas utformning är emellertid f.n. annorlunda: för ettämnesutbildningarna gäller i stort sett den traditionella s. k. seminariemodellen, för tvåämnesutbildningarna modellen lärarinriktad yrkesförberedelse (s. k. strimma) samt avslutande praktisk-pedagogiskt år.

Man kan i det sammanhanget påminna om att de av LUK genomförda befattningsanalyserna bl. a. visade på att många lärare i praktiskt-estetiska ämnen ansåg sin praktisk-pedagogiska utbildning bristfällig. Med LUK:s egen sammanfattning:

> Många lärarutbildare förklarar att den nuvarande lärarutbildningen inte ger en realistisk bild av skolarbetet. Undervisningsövningarna och övningslektionerna bedöms som orealistiska. Önskemål framförs ofta om praktik under längre perioder, t. ex. i form av praktiktermin. Starka önskemål framkommer också om en förbättrad utbildning i psykologi och pedagogik samt i metodik (SOU 1972:92, s. 87).

Den modell för praktisk-pedagogisk utbildning och för dennas invarvning i de ämnesteoretiska studierna som LUK förde fram vann dock inte odelat gillande från remissinstansernas sida. Många av dessa ansåg att möjligheten

av en annan modell än den LUK föreslagit borde övervägas så att samordningen av ämnesteoretiska och praktisk-pedagogiska utbildningsdelar blev bättre och så att de studerande fick erfarenheter av arbetet i skolan och läraryrkets villkor i ett så tidigt utbildningsskede som möjligt (prop. 1975:24, s. 33 ff).

LUT 74 anser att en praktisk-pedagogisk ram som omsluter ämnesutbildningen här utgör ett steg i rätt riktning. En sådan utformning av den praktisk-pedagogiska utbildningen har vissa likheter med den modell LUK föreslog med lärarinriktade yrkesförberedelser parallellt med de ämnesteoretiska studierna och ett avslutande praktiskt-pedgogiskt år. I försöksverksamheten med tvåämnesutbildning finns den lärarinriktade yrkesförberedelsen med (kopplad till studierna i det praktiskt-estetiska ämnet; frågan om en motsvarande koppling till det andra ämnet befinner sig dock fortfarande på diskussionsstadiet).

Ettämnesutbildningen i trä- och metallslöjd är och har av hävd varit en nästan renodlad praktisk-pedagogisk utbildning. Förslaget i avsnitt 6.5.2.2 att slöjdlärarutbildningen, i likhet med övriga ettämnesutbildningar avseende ett praktiskt-estetiskt ämne, även skulle innehålla ämnesteoretiska studier ger möjlighet till att också där tillämpa modellen med en praktisk-pedagogisk ram omslutande en ämnesteoretisk del.

Ytterligare en ettämnesutbildning förtjänar här speciell uppmärksamhet, nämligen ettämnesutbildningen i gymnastik. Beträffande dess omfattning kan först konstateras att ca 20 av de 80 poäng som utbildningen totalt disponerar avser praktisk-pedagogisk utbildning. Detta ger gymnastiklärarutbildningen en särställning bland övriga ettämnesutbildningar eftersom dessa i samtliga fall innefattar praktisk-pedagogisk utbildning om ca 40 poäng.

Den korta utbildningstiden har för gymnastiklärare i olika sammanhang utsatts för kritik, bl. a. i de enkätundersökningar som LUK:s befattningsanalyser vilade på (Befattningsanalyser, Utbildningsdepartementet 1972:11). Det kan också konstateras att senare års skolutveckling fortlöpande ger nya argument för en omprövning av tidsomfånget:

- Integrationen av barn med fysiska och/eller psykiska handikapp vidgar gymnastiklärarnas ansvarsområde och reser bl. a. krav på ett metodiskt kunnande som går långt utöver det tillämpningsområde som mer traditionella elevgrupperingar avgränsar.
- Det elittänkande som ibland präglat gymnastikundervisningen viker allt mer för synsättet att det här rör sig om ett ämne där positiva attityder måste skapas och en känsla av framgång ges alla elever. Kroppsmedvetandets betydelse vid uppbyggandet av barns självuppfattning och jagkänsla inses i allt högre grad. På lärarutbildningssidan lyfter detta fram sociologi, pedagogik och psykologi som viktiga inslag.
- Skapande dramatik, improvisation, kontaktövningar m. m. är moment som i ökad omfattning finner sin plats i gymnastikundervisningen, med åtföljande krav på lärarutbildningen att även här ge en beredskap.
- Lagarbete (med klasslärare, skolhälsovårdens personal, kurator, skolpsykolog etc.) och alternativa arbetssätt (projektarbete, temastudier etc.) tillämpas i ökad omfattning och återspeglas i lärarutbildningen bl. a. som krav på vidgade resursramar.

Mot den bakgrund som ovan tecknats finner LUT 74 tanken på en förlängning av utbildningen väl underbyggd och föreslår att den praktisk-pedagogiska utbildningen ökas till totalt 40 poäng.

Sammanfattningsvis föreslår LUT 74 således dels att ettämnes- och tvåämnesutbildningarna utformas så att de ämnesteoretiska studierna omsluts av en praktisk-pedagogisk ram, dels att ettämnesutbildningen i gymnastik förlängs med 20 poäng som kommer den praktisk-pedagogiska utbildningen till godo. Enligt utredningens mening finns anledning att till det förstnämnda förslaget foga en rekommendation att även musiklärarutbildningen bör ges en likartad utformning. LUT 74 har tidigare gett uttryck för den uppfattningen i sitt remissyttrande över OMUS huvudbetänkande.

6.5.4 *Utbildningarnas utbytbarhet*

Enligt direktiven utgör frågan om samordningen av olika lärarutbildningar ett viktigt deluppdrag. Den frågan är nära kopplad till frågan om olika utbildningsdelars inbördes utbytbarhet (t. ex. den inbördes utbytbarheten mellan gymnastik som ämnesteoretisk komponent i ettämnesutbildning, i tvåämnesutbildning respektive i utbildning av lärare för grundskolan enligt LUT 74:s förslag).

Frågan om utbytbarhet kan ses under flera delaspekter vilka tagna tillsammans fångar in merparten av de frågor som utredningen har att överväga. Aspekterna avser de likheter som föreligger mellan de olika utbildningsvägarna (ettämnes-, tvåämnes-, LUT 74-vägen) vad gäller:

- behörighetsvillkor för tillträde till utbildning
- samordningen av ämnesteoretisk och praktisk-pedagogisk utbildning (varvningsfrågan)
- den praktisk-pedagogiska utbildningens inriktning mot årskurser/skolformer
- den ämnesteoretiska utbildningens innehåll, inriktning mot årskurser/skolformer och tidsomfång.

Fullständig utbytbarhet kan anses vara för handen då överensstämmelse föreligger i samtliga fyra avseenden.

Frågan om de tre utbildningsvägarnas utbytbarhet gäller givetvis inte barnavårdslärarlinjen: till denna finns varken någon tvåämnesvariant att jämföra med eller någon motsvarighet i form av ett särskilt specialiseringsalternativ inom den av LUT 74 föreslagna utbildningen av lärare för grundskolan. Utbildningen av lärare i barnavård tas därför inte med i de överväganden som redovisas nedan, utan behandlas i stället separat och från delvis andra utgångspunkter i avsnitt 6.5.5.

6.5.4.1 Behörighet och varvning

Behörighetsfrågorna har diskuterats i avsnitt 6.5.2. De förslag som där lagts innebär att ettämnesutbildningarna vid gymnastik-, slöjd-, textil- och hushållslärarlinjen samt utbildningarna i motsvarande praktiskt-estetiska ämnen inom tvåämnesutbildningarnas ram i behörighetsavseende skall närmas till varandra. Om förslagen förverkligas kommer för samtliga de

nämnda utbildningarna att föreligga krav på allmän behörighet samt finnas normalvägar som är desamma för respektive par av utbildningar (ettämnesutbildning i gymnastik och utbildning i gymnastik inom tvåämnesutbildningens ram, ettämnesutbildning i slöjd och utbildning i slöjd inom tvåämnesutbildningens ram etc.).

De behörighetsvillkor som LUT 74 föreslår för tillträde till specialiseringsalternativen gymnastik, trä- och metallslöjd, textilslöjd samt hemkunskap inom utbildningen av lärare för grundskolan är i princip desamma som de som nu föreligger för motsvarande ämnesstudier inom tvåämnesutbildningarnas ram.

Vad gäller behörighetsvillkor kan således de tre utbildningsvägarna för de nämnda ämnenas del ses som utbytbara.

Förutom gymnastik, trä- och metallslöjd, textilslöjd och hemkunskap innefattar LUT 74:s modell även de praktiskt-estetiska alternativen teckning och musik. Detta aktualiserar att en granskning även görs av utbytbarheten mellan studier i de ämnena och motsvarande studier på tecknings- respektive musiklärarlinjen.

Även om LUT 74, såsom framgått, avstår från att lägga något förslag innebärande att en normalväg till teckningslärarlinjen öppnas inom gymnasieskolan i dennas nuvarande utformning, innebär inte detta att utbytbarhet under aspekten behörighetsvillkor inte kommer att föreligga mellan teckningslärarutbildningens ämnesteoretiska utbildning och motsvarande utbildning inom specialiseringsalternativet teckning (bild) i utbildningen av lärare för grundskolan. Skälen härtill är följande.

LUT 74 föreslår i avsnitt 13.2 att man för tillträde till specialiseringsalternativet teckning (bild) inom utbildningen av lärare för grundskolan skall uppställa teckning och teckning-estetisk specialisering på tvåårig social eller ekonomisk linje som särskilda förkunskapskrav. Enligt utredningens uppfattning bör t. v. även teckning-estetisk specialisering på de estetiska varianterna av gymnasieskolans ekonomiska, humanistiska och samhällsvetenskapliga linjer kunna ge behörighet. Studier inom specialiseringsalternativet förutsätter också att det kommunikationsinriktade basblocket om 40 poäng (med bl. a. inslag av praktiskt-estetiska ämnen) genomgåtts. Tagna tillsammans innebär de nämnda behörighetskraven och basblocksstudierna att den studerande vid inträdet i specialiseringsalternativet teckning (bild) har kunskaper av sådan art att fullständig studiekurs inom detta bör kunna tillgodoräknas som del av ettämnesutbildning, utan hinder av vissa formella skillnader i tillträdeskrav. (Problemet att specialiseringsalternativet är av mindre omfattning än ettämnesutbildningens ämnesteoretiska del m. fl. kvarstående frågor skall behandlas senare.) Givetvis skall utbytbarhet under aspekten behörighetsvillkor även gälla i motsatt riktning.

Vad gäller ämnet musik kan först erinras om att OMUS i sitt principbetänkande (SOU 1976:33) Musiken–människan–samhället föreslog att det för tillträde till musiklärarutbildningen skulle krävas allmän behörighet, kunskaper i historia motsvarande tvåårig gymnasieskolekurs på social linje samt de musikaliska färdigheter och kunskaper som basutbildningen på lärarlinjen kräver (s. 163). I prop. (1977/78:14) om utbildning på musikområdet hänvisades i denna fråga endast till regeringens beslut den 30 december 1976 om att "särskild prövning skulle göras av villkoren för behörighet, urval

och antagning till högskoleutbildningen på kulturområdet". I en skrivelse till regeringen den 1 november 1977 med anledning av det nyss nämnda beslutet föreslog OMUS att de allmänna behörighetsvillkoren skall gälla fr. o. m. 1981 samt att de musikaliska förutsättningarna skall prövas med hjälp av antagningsprov. Kravet på kunskaper i historia "bör t. v. ej ställas upp".

De villkor LUT 74 ämnar föreslå för tillträde till specialiseringsalternativet musik inom utbildningen av lärare för grundskolan innebär krav på allmän behörighet samt musik och musik-estetisk specialisering på tvåårig social och ekonomisk linje. Enligt utredningens uppfattning bör t. v. också musik i kombination med tillvalsämnet musik-estetisk specialisering på de estetiska varianterna av gymnasieskolans humanistiska och samhällsvetenskapliga linjer kunna ge behörighet.

Oavsett i vilken utsträckning framtida beslut om behörighetsvillkor för tillträde till utbildning på musiklärarlinjen kan komma att närma den utbildningen till utbildningen inom specialiseringsalternativet musik anser LUT 74 att ömsesidig utbytbarhet även här skall anses föreligga. Skälen härför är i princip desamma som de som i motsvarande avseende ovan anförts för teckningslärarlinjens och grundskollärarutbildningens vidkommande.

Den hittillsvarande diskussionen har endast rört behörighetsaspekten på frågan om utbytbarhet. Vad gäller den s. k. varvningsaspekten förutser utredningen mot bakgrund av de förslag som förts fram i avsnitt 6.5.3 att ettämnes-, tvåämnes- och LUT 74-vägen mot tjänst i (bl. a.) praktiskt-estetiskt ämne även i det avseendet blir ömsesidigt utbytbara.

6.5.4.2 Den praktisk-pedagogiska utbildningens inriktning mot årskurser/skolformer

Ettämnes- och tvåämnesvägen leder som regel till behörighet för tjänst i grundskolan och gymnasieskolan, LUT 74-vägen endast till tjänst i grundskolan. Utbytbarheten under den aspekt som avser den praktisk-pedagogiska utbildningens inriktning är således ej fullständig. För den som efter genomgången ettämnes- eller tvåämnesutbildning i t. ex. gymnastik söker sig till utbildning för lärartjänst i grundskolan bör visserligen de tidigare studierna kunna anses helt täcka studierna inom specialiseringsalternativet gymnastik. Det omvända kan dock rimligtvis inte gälla eftersom, med det givna exemplet, specialiseringsalternativet gymnastik endast kopplas till lärarverksamhet i grundskolan.

Bristerna i utbytbarhet kan teoretiskt sett innebära hinder för de lärare som efter genomgången utbildning för grundskolan antingen vill genomgå tvåämnesutbildning eller önskar söka tjänst som ettämneslärare. Det förra alternativet torde inte bli särskilt vanligt, knappast heller det senare. I de fall de ändå inträffar kan problemet med bristande utbytbarhet dock lösas genom att vederbörande lärare ges tillfälle till kompletterande praktisk-pedagogisk utbildning av i princip samma art som den metodikutbildning som nu utgör behörighetskrav för lärare vilka genomgått ämnesteoretisk utbildning i ett eller två ämnen för tjänst som lärare 16 eller 18 på högstadiet

Den fristående utbildningsdelen om 20 poäng som föreslås åtfölja den kompetensgivande utbildningen av lärare för grundskolan kan utnyttjas även för sådan kompletterande utbildning.

6.5.4.3 Den ämnesteoretiska utbildningens innehåll och inriktning mot årskurser/skolformer

En jämförande granskning av de utbildnings- och kursplaner som gäller eller föreslås gälla visar att de olika utbildningsvägarna avseende ett givet praktiskt-estetiskt ämne i stort stämmer relativt väl överens i fråga om de ämnesteoretiska studiernas innehåll.

Överensstämmelsen innebär bl. a. att utbildningen i ett praktiskt-estetiskt ämne inom tvåämnesutbildningens ram är innehållsligt ungefär densamma som utbildningen i samma ämne såsom ett specialiseringsalternativ inom ramen för utbildningen av grundskolans lärare. Att så är fallet är naturligt eftersom de kursplaner som tagits fram i förberedelsearbetet för tvåämnesutbildningarna i stor utsträckning tjänat som förebilder för LUT 74:s förslag rörande motsvarande specialiseringsalternativs innehåll. Att överensstämmelsen inte är fullständig förklaras främst av de skillnader som finns i fråga om de två utbildningarnas behörighetsområden: för LUT 74-utbildningen grundskolan, för tvåämnesutbildningen (vad gäller det praktiskt-estetiska ämnet) grundskolan samt gymnasieskolan.

Överensstämmelsen innebär också att LUT 74-utbildningen och tvåämnesutbildningen, ehuru i vissa fall kortare, täcker merparten av motsvarande ettämnesutbildnings innehåll. Att tvåämnesutbildningarna och ettämnesutbildningarna trots identiteten i fråga om avnämarområde ej helt sammanfaller med avseende på det praktiskt-estetiska ämnets innehåll beror främst på skillnader i tillträdesvillkor. Om, såsom tidigare föreslagits, de nuvarande kraven för tillträde till en given ettämnesutbildning görs mer lika de behörighetsvillkor som gäller för motsvarande tvåämnesutbildning innebär detta att de två utbildningstyperna även innehållsligt kan föras närmare varandra.

Möjligheten att i samma avseende ytterligare närma LUT 74-utbildningen till ettämnes- och tvåämnesutbildningen, dvs. till den förstnämnda lägga de kurser som behörighet för tjänst i gymnasieskolan förutsätter, kan ses som en fråga om LUT 74-utbildningens tidsomfång. Frågor av den arten kommer att övervägas i nästa avsnitt.

6.5.4.4 Den ämnesteoretiska utbildningens längd

De ämnesteoretiska studiernas tidsomfång på respektive utbildningsvägar framgår av tabell 6.4.

I ettämnesutbildningen i slöjd ingår inte några ämnesteoretiska studier. Förutbildningen förutsätts ge allt det yrkeskunnande som krävs och den egentliga lärarutbildningen omfattar nästan enbart praktisk-pedagogiska moment. I avsnittet rörande tillträdesvillkor pekades på detta för slöjdlärarutbildningen speciella förhållande och föreslogs en förändring innebärande att även ämnesteoretiska studier skulle ingå. Som skäl anfördes de ökade möjligheter som därmed skulle ges att dels komma till rätta med det s. k. normalvägsproblemet, dels åstadkomma en bättre samordning mellan yrkeskunnande och praktisk-pedagogiskt kunnande.

I sin anslagsframställning för budgetåret 1979/80 har universitetet i Linköping angivit ytterligare ett skäl mot den nuvarande utbildningskon-

Tabell 6.4 De ämnesteoretiska studiernas längd (poäng)

Utbildningsämnen	LUT 74-utb.[a]	Ettämnesutb.	Tvåämnesutb.[a]
Gymnastik	60	60	60
Slöjd	60	–	60 (+ 20)
Textilslöjd	60	80	60 (+ 20)
Kostkunskap/miljö- och konsumentkunskap	60	80	60 (+ 20)[b]
Teckning (bild)	60	80	–
Musik	60	120	80

[a] De poängramar som anges för LUT 74- och tvåämnesutbildningen innesluter även vissa praktisk-pedagogiska studier: för LUT 74-utbildningen uppgående till ca 10 procent av den totala utbildningstiden, för tvåämnesutbildningens del motsvarande ca 4 poäng.
[b] Såvitt gäller kombination med ämnena bostads/miljökunskap och konsumentkunskap (undervisningsämnen i gymnasieskolan) kan studierna omfatta endast 40 poäng.

struktionen, nämligen att en kvinnlig studerande med sikte på slöjdlärarlinjen f. n. måste passera inte mindre än tre könsrollsvallar:

- träteknisk linje i gymnasieskolan
- högre specialkurs i gymnasieskolan (möbelsnickeri)
- verkstadsteknisk linje i gymnasieskolan.

Alla dessa tre utbildningsvägar har så gott som 100 procent manliga studerande. Utbildningen är dessutom i ringa utsträckning inriktad mot verksamheter som berör den kommande läraruppgiften. Universitetet i Linköping menar, liksom LUT 74, att en utbildning som onödiggör en flerårig industribetonad förutbildning underlättar för kvinnliga studerande att söka till slöjdlärarutbildningen. Att det 20-tal kvinnliga slöjdlärare som utexaminerats under en tidsperiod på 17 år och som finns kvar i yrket anses ha lyckats väl som slöjdlärare talar också för det.

LUT 74 delar sålunda det synsätt som universitetets framställning gett uttryck åt. Anledning finns att här också erinra om konstaterandet i UHÄ:s rapport Förändring för jämställdhet (1977:4, s. 5), att det är angeläget att en könsmässigt sned rekrytering till gymnasieskolan ej onödigtvis upprepas inom högskolan.

Linköpings universitet har i sin anslagsframställning förordat en utbildning om 120 poäng, bestående av 80 poäng ämnesteori jämte 40 poäng praktisk-pedagogisk utbildning. Frågan om de ämnesteoretiska studiernas längd skall diskuteras i det följande.

En tidsram om 80 poäng för de ämnesteoretiska studierna på slöjdlärarlinjen skulle innebära full överensstämmelse med motsvarande tidsramar inom flertalet övriga ettämnesutbildningar. En argumentering för en tidsram om 80 poäng som enbart utgår från tanken på en slags kvantitativ jämställdhet är dock knappast tillräcklig. Bl. a. kan ettämnesutbildningarnas krav om 80 poäng ifrågasättas när motsvarande moment inom berörda tvåämnesutbildningar anses kunna rymmas inom 60 poäng. Invändningen

får en speciell tyngd mot bakgrund av LUT 74:s förslag att tillträdeskraven skall vara desamma för ettämnesutbildningarna som för motsvarande tvåämnesutbildningar. Hur den bemöts beror av det synsätt man vill anlägga på frågan om de olika utbildningsvägarnas naturliga avnämarområden. Den frågan skall mer ingående behandlas i ett senare avsnitt. På grund av dess koppling till frågan om tidsomfång skall emellertid vissa synpunkter på den anföras redan nu.

Såväl ettämnes- som tvåämnesvägarna leder som regel fram till behörighet för tjänst i grundskolan och gymnasieskolan. Utöver de lärarbehov som skolan står för reser också vuxenutbildningen och olika aktiviteter på kulturområdet krav på cirkelledare, instruktörer etc. med god utbildning i estetiska ämnen. Mot bakgrund av de mångskiftande förväntningar och uppgifter som det här rör sig om ter det sig riktigt att mer än en utbildningsväg står öppen. Mycket talar också för att någon av vägarna bör kunna ge speciella möjligheter för studerande som ser fram mot en verksamhet inom såväl skolan som vuxenutbildningen/kulturområdet att utveckla och fördjupa sitt kunnande inom det valda praktiskt-estetiska ämnet. Helt naturligt ligger ettämnesutbildningarna mer i linje med ett sådant synsätt än tvåämnesutbildningarna.[9]

Mot den bakgrunden torde det vara mer befogat att behålla de nuvarande ämnesteoretiska ramarna om 80 poäng inom sådana ettämnesutbildningar som textillärarutbildningen och teckningslärarutbildningen samt att låta dessa utbildningar även vara mönster för slöjdlärarutbildningens tidsdimensionering, än att se tvåämnesutbildningarnas 60 poäng-moduler som förebilder. LUT 74 menar alltså att de ämnesteoretiska studierna som utredningen föreslår skall ingå i ettämnesutbildningen i slöjd bör kunna omfatta 80 poäng.

Den föreslagna ökningen medför inte att den totala utbildningstiden ökar med 80 poäng. Om LUT 74:s förslag i avsnittet rörande tillträdesvillkor (avsnitt 6.6.2) förverkligas uppvägs förlängningen genom att förutbildningen förkortas med två år.

Med det förslag som ovan lagts skulle fyra av de ettämnesutbildningar som inledningsvis förtecknats, nämligen slöjd-, textil-, hushålls- och teckningslärarutbildningen innehålla en ämnesteoretisk del omfattande 80 poäng. Med hänsyn till tidsomfånget är således dessa delar och LUT 74-utbildningens specialiseringsalternativ trä- och metallslöjd, textilslöjd, hemkunskap och teckning (bild) ej helt utbytbara.

Bristerna i utbytbarhet är i princip desamma som de som framkom i avsnitten rörande den praktisk-pedagogiska utbildningens inriktning och de ämnesteoretiska studiernas innehåll. De analyser som där gjorts visar att den som genomgått gymnastik-, slöjd-, textil-, hushålls- eller teckningslärarutbildning (ettämnesutbildning eller, i förekommande fall, tvåämnesvariant) bör anses ha en utbildning som helt täcker motsvarande specialiseringsalternativ inom utbildningen av lärare för grundskolan. Den som önskar gå i motsatt riktning, dvs. efter genomgången utbildning av lärare för grundskolan med praktisk-estetisk specialisering vill bli behörig för tjänst också i gymnasieskolan, måste dock komplettera sina praktisk-pedagogiska och ämnesteoretiska studier.

[9] Flera av LUK-betänkandets remissinstanser, däribland SÖ, betonade vikten av att ettämnesutbildningen bibehölls med hänvisning till de möjligheter den rymmer att även betjäna vuxenutbildningen och kulturlivet i stort. Synpunkter av i princip samma art har även framförts av OMUS (SOU 1976:33, kapitel 6).

Enligt utredningens uppfattning bör sådan ytterligare utbildning om 20 poäng vara tillräcklig. Utredningen förutsätter också att den kompletterande utbildningsdelen om 20 poäng efter några års yrkesverksamhet här skall kunna komma till användning. Avslutningsvis kan anmärkas att även de skillnader i inriktning, innehåll och tidsomfång som föreligger mellan utbildningen vid musiklärarlinjen och specialiseringsalternativet musik inom utbildningen av lärare för grundskolan bör kunna överbryggas genom studier av motsvarande omfattning.

6.5.4.5 Vissa konsekvensfrågor

De stora likheter och den utbytbarhet som oavsett eventuella kompletterande studier kan förutses mellan ettämnes-, tvåämnes- och LUT 74-vägen är av är av betydelse för frågan om utbildningarnas samordning och från lokaliseringssynpunkt. På orter med utbildning enligt mer än en modell kan samläsning ske mellan ettämnesutbildning (med eventuell tvåämnesvariant) och praktisk-estetisk utbildning inom ramen för utbildningen av lärare för grundskolan. Därmed ökar möjligheterna att förlägga praktisk-estetisk utbildning till mer än ett fåtal orter.

Det förtjänar även nämnas att förhållandet att fullständig utbytbarhet mellan utbildningarna kan åstadkommas med hjälp av relativt begränsade kompletterande studier är av avsevärt intresse för frågan om utbildningarnas naturliga avnämarområden. Den frågan skall emellertid behandlas först i ett senare avsnitt (avsnitt 6.5.6).

6.5.5 *Utbildning av barnavårdslärare*

Barnavårdslärarlinjen, som saknar såväl tvåämnesvariant som en motsvarighet inom den av LUT 74 föreslagna grundskollärarutbildningen i form av specialiseringsalternativ, förbereder för undervisning i barnkunskap i grundskolan samt barnkunskap, barn- och ungdomskunskap och familjekunskap på gymnasieskolans vårdlinje och konsumtionslinje. Till barnavårdslärarnas verksamhetsområde hör även vissa specialkurser knutna till de nämnda linjerna samt den kommunala vuxenutbildningen och studieförbundens föräldrautbildning.

Barnavårdslärarna utgör en jämförelsevis liten lärargrupp. Antalet lärare med tjänst (inklusive tjänstlediga) är ca 450, varav ungefär hälften arbetar inom gymnasieskolan och ungefär en fjärdedel är verksamma inom barnomsorgen. Ett 70-tal undervisar i grundskolan, ofta på deltid, och svarar där för ca en tredjedel av lärartimmarna i barnkunskap. För de barnavårslärarutbildade utgör undervisningen i grundskolan drygt tio procent av deras undervisning inom alla skolformer.

Det nu obligatoriska ämnet förekommer i grundskolan enbart i årskurs 9. Ämnets låga timtal (en halv veckotimme) har vållat både organisatoriska och pedagogiska problem. Exempel på svårigheter – bl. a. för tjänstefördelning och schemaläggning, men även för rekryteringen av lärare – är att lärare i barnkunskap för att få full tjänst behöver undervisa i ett 60-tal klasser under ett läsår. Detta försvårar eller omöjliggör samarbete med andra lärare,

eftersom lärarna i barnkunskap ofta tjänstgör i ett stort antal skolor. I pedagogiskt hänseende utgör sådana förhållanden en nackdel. Att lära känna och bedöma sina elever och sin undervisning efter enbart ca 20 timmars lektionsarbete är vidare en utomordentligt vansklig uppgift.

Mot denna bakgrund har SÖ i sitt förslag till ny läroplan för grundskolan föreslagit att ämnet barnkunskap skall försvinna som självständigt ämne. I stället bör stoff från det nuvarande ämnet barnkunskap införas dels i orienteringsämnena (främst biologi och samhällskunskap), dels i ämnet hemkunskap. I konsekvens härmed har SÖ föreslagit att tjänst som lärare 11 (i barnkunskap) inte längre får inrättas eller återbesättas och att man med olika åtgärder skall stimulera nuvarande barnavårdslärare till tjänstgöring i andra skolformer. Lärare i biologi, samhällskunskap och hemkunskap skall, enligt förslaget, ta över den undervisning, som i dag i princip är avsedd för lärare med barnavårdslärarexamen.

LUT 74 har med anledning av det som ovan redovisats inte inrymt något särskilt alternativ med specialisering i barnkunskap i sitt förslag till utbildning av lärare för grundskolan.

Beträffande det framtida behovet av lärare i barnkunskap samt barn- och ungdomskunskap i gymnasieskolan kan först konstateras att detta beror av den takt i vilket samhällets barnomsorg byggs ut. Utbyggnadstakten påverkar behovet att utbilda barnskötare, förskollärare, fritidspedagoger samt vissa andra personalgrupper, vilket i sin tur bl. a. återverkar på behovet av lärare i barnkunskap samt barn- och ungdomskunskap.

Socialstyrelsen har i en nyligen framlagd rapport[10] redovisat tillgången på personal inom samhällets barnomsorg samt en bedömning av behovet av sådan personal. Utgångspunkten för socialstyrelsens prognos har varit riksdagens beslut med anledning av prop. (1975/76:92) om barnomsorgens utbyggnad samt den i samband därmed träffade överenskommelsen med Svenska Kommunförbundet. De resonemang och framskrivningar som redovisas i rapporten leder till slutsatsen att de nuvarande höga intagningstalen avseende förskollärar- och fritidspedagogutbildning (f. n. 4 776 resp. 1 430) i stort sett kommer att bestå under 80-talet och att barskötarutbildningen starkt måste öka. Behovet av lärare i barnkunskap samt barn- och ungdomskunskap kan således bedömas vara avsevärt även i ett långtidsperspektiv.[11]

Vid en bedömning av behovet av barnavårdslärare bör också hänsyn tas till att barnavårdslärarna medverkar även i utbildningen av barnskötare och annan personal för andra verksamhetsområden, t. ex. för barnsjukvården och för arbetet på förlossningsavdelningar.

Som tidigare nämnts förbereder barnavårdslärarlinjen även för undervisning i ämnet familjekunskap. Ämnet finns på såväl vårdlinjen som konsumtionslinjen. Här står också en annan utbildningsväg än barnavårdslärarlinjen öppen, nämligen hushållslärarlinjen, vilken ger utbildning för undervisning i ämnet. För jämförelsens skull redovisas i tabell 6.5 de två lärarutbildningarnas huvudkomponenter (såsom de f. n. är poängsatta för utbildningsorten Umeås del; poängtalen på andra utbildningsorter är i stort sett desamma).

Som framgår omges det block som är av särskild betydelse för de studerandes framtida kompetens att undervisa i ämnet familjekunskap,

[10] Socialstyrelsen. PM 1978-03-20. Tillgång, behov m. m. av personal inom samhällets barnomsorg.

[11] Även andra tecken tyder på en bestående hög efterfrågan, t. ex. den s. k. barnomsorgsgruppens förslag om en allmän, frivillig föräldrautbildning (SOU 1978:5, Föräldrautbildning 1, Kring barnets födelse).

Tabell 6.5 Barnavårds- och hushållslärarlinjens (ettämnesutbildning) huvudkomponenter

Block	Barnavårds-lärar-linjen (poäng)	Hushålls-lärar-linjen (poäng)
Psykologi	20	
Socialmedicin	20	
Kommunikation	5	
Institutionspraktik	25	
Samhällsorienterande ämnen (bl. a. social- och familjekunskap)	10	18
Naturorienterande ämnen		10
Kostkunskap		34
Bostads- och miljökunskap		18
Praktisk-pedagogisk utbildning	40	40

nämligen det samhällsorienterande blocket, av delvis andra block i barnavårdslärarutbildningen än i hushållslärarutbildningen: psykologiblocket finns inte på hushållslärarlinjen, kostblocket inte på barnavårdslärarlinjen etc. Inte minst psykologiblocket torde vara ett väsentligt komplement till det samhällsorienterande blocket vid studier som avser förbereda för undervisning i familjekunskap.

De behörighetsgivande studier som barnavårdslärarlinjen avser erbjuds således även på hushållslärarlinjen vad gäller familjekunskap, men också, vad gäller barnkunskap samt barn- och ungdomskunskap, på pedagogik/metodiklärarlinjen, vilken inrättats fr. o. m. budgetåret 1978/79 i enlighet med riksdagens beslut i anslutning till prop. (1976/77:76) om utbildning av förskollärare och fritidspedagoger m. m. Pedagogik/metodiklärarutbildningen skall inte förbereda enbart för tjänst i ungdomsskolan utan också för tjänst som lärare inom förskollärar- och fritidspedagogutbildningarna. För tillträde till linjen krävs, förutom gymnasieskola, genomgången förskollärar-, fritidspedagog- eller barnavårdslärarutbildning samt minst fyra års arbetslivserfarenhet.

Regeringen har i en skrivelse till LUT 74 den 11 augusti 1977 erinrat om att utredningen skall beakta vad som anförts i ovan nämnda proposition (s. 83, 87 och 91) om att förskollärare som genomgått den nya pedagogik/metodiklärarlinjen, sedan läroplanen för vårdlinjens barna- och ungdomsgren genomgått en provisorisk översyn, får behörighet för tjänst i barnkunskap samt barn- och ungdomskunskap i gymnasieskolan.

Revideringen av vårdlinjens läroplan har nu genomförts av SÖ men endast resulterat i viss, begränsad försöksverksamhet.

Frågan om behovet av en särskild utbildning av barnavårdslärare har diskuterats alltsedan början av 1950-talet. I dessa diskussioner har framförts önskemål om att lärarna inom barnomsorgsutbildningarna i gymnasieskolan själva skall ha erfarenhet av den verksamhet för vilken de utbildar. Denna möjlighet till en närmare koppling mellan utbildning och yrkesverksamhet öppnas nu genom pedagogik/metodiklärarlinjen.

Mot bakgrund av riksdagens beslut om inrättandet av en pedagogik/metodiklärarlinje samt regeringens skrivelse till LUT 74 har utredningen övervägt frågan om barnavårdslärarlinjens avveckling. Mot en avveckling av barnavårdslärarlinjen talar dock, enligt LUT 74:s uppfattning, att utbildningen vid barnavårdslärarlinjen har en delvis annorlunda inriktning än pedagogik/metodiklärarutbildningen. Utbildningen vid barnavårdslärarlinjen förbereder t. ex. också för verksamhet inom utbildningen av barnskötare och annan personal för barnsjukvården, vilket med tanke på att lärarutbildningen även i görligaste mån bör förbereda för annan verksamhet än lärarens, väl försvarar dess plats inom nuvarande utbildningssystem. Dessa förhållanden väger, enligt LUT 74:s uppfattning, så tungt att utbildningen i nuläget inte bör avvecklas.

Till detta kommer att det f. n. finns ett klart behov av barnavårdslärare, samtidigt som översynen av gymnasieskolans vårdlinje ännu inte resulterat i en sådan revision av dess läroplan att behörigheten för tjänst i gymnasieskolan efter genomgången pedagogik/metodiklärarlinje är garanterad.

6.5.6 *Tjänstgöringsområden*

Utredningen har i sina tidigare överväganden rörande strukturen hos den lärarutbildning som avser grundskolan i olika sammanhang berört frågan om vilka årskursintervall inom ungdomsskolan som kan utgöra naturliga avnämarområden för utbildningarna enligt den s. k. ettämnes-, tvåämnes- och LUT 74-vägen. Därvid har sammanfattningsvis framhållits:

- Den tredje vägen, alltså LUT 74-vägen, är främst ett uttryck för utredningens övertygelse att utbildningen av lärare för undervisning i praktiskt-estetiska ämnen i grundskolans lägre årskurser behöver ges en starkare ställning än den har i dagens klasslärarutbildningar. En lärarutbildning som kombinerar centrala kommunikationsämnen med möjlighet till en praktisk-estetisk specialisering är därvid ett verksamt medel.
- Öppnandet av en tredje väg innebär inte nödvändigtvis att andra vägar är obehövliga. Förekomsten av mer än en väg påkallar dock att respektive utbildningars avnämarområden/behörighetsområden preciseras.
- En viktig utgångspunkt för utredningens arbete med utformningen av lärarutbildningen för grundskolan har varit att den mångfald av lärare som omger elever på högstadiet (och vice versa) måste reduceras. Mot den bakgrunden ställer sig utredningen tveksam till att tvåämneslärare av LUK-modell handhar undervisningen i grundskolan.

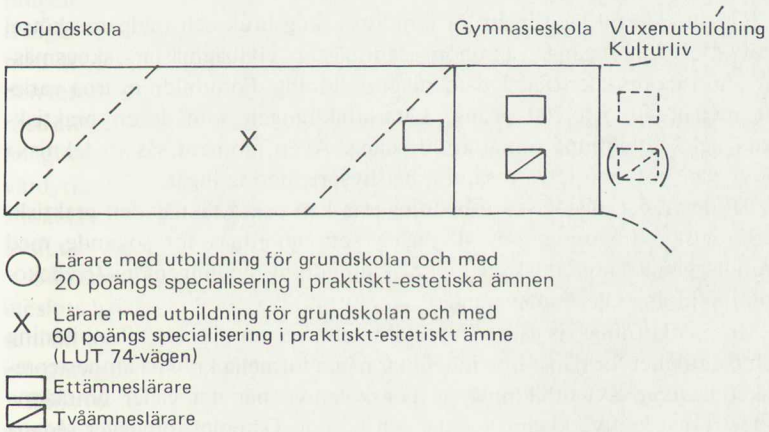
  Om t. ex. en tvåämneslärare i hemkunskap och kemi undervisar i båda ämnena i grundskolans högre årskurser reduceras timunderlaget för den lärare i NO-ämnen som LUT 74 menar bör handha hela den samlade undervisningen inom NO-området i en klass eller en undervisningsgrupp. Intrånget återverkar successivt även på andra lärares tjänstgöring (ger s. k. dominoeffekter) och minskar möjligheterna till en tjänstefördelning syftande till ett relativt lågt antal lärare kring eleven och vice versa. Om i stället ettämneslärare svarar för undervisningen i de praktiskt-estetiska ämnena blir sådana effekter mindre.

LUT 74-vägens naturliga avnämarområde är alltså grundskolan. Givetvis

kan lokala förhållanden (timunderlag, elevantal, avstånd mellan skolanläggningar etc.) ibland innebära att man föredrar att för undervisningen i vissa praktiskt-estetiska ämnen utnyttja en lärare med inriktning mot undervisning i lägre årskurser och specialisering mot NO- eller SO-ämnen. En lärare med sådan inriktning och specialisering föreslås ju genomgå en obligatorisk kurs om 20 poäng avseende praktiskt-estetiska ämnen.

Även inom högre årskurser kan undervisningen handhas av annan lärare än lärare som utbildats enligt LUT 74-vägen med specialisering inom det praktiskt-estetiska alternativet. Utredningen menar, av skäl som angetts i summeringen ovan, att det därvid i första hand är ettämnesutbildade lärare som bör komma i fråga. Ettämnesutbildningen har också gymnasieskolan samt vuxenutbildningen och kulturlivet i stort som avnämarområde. För tvåämneslärarnas del bör tjänstgöring i grundskolan ej förekomma: tvåämneslärarens verksamhetsområde blir gymnasieskolan. Givetvis utgör inte den begränsning som därmed föreslagits hinder för tvåämnesläraren att i det praktiskt-estetiska ämnet i sin ämneskombination undervisa i grundskolan.

Det som ovan sagts om avnämarområden/behörighetsområden kan, något förenklat, summeras på följande sätt:



6.6 Utbildning av lärare i yrkesinriktade ämnen

6.6.1 *Nuvarande utbildningar*

Till de yrkespedagogiska utbildningarna räknar LUT 74, som nämnts i avsnitt 6.2.2, de utbildningar som f. n. bedrivs vid industri- och hantverkslärarlinjen, handels- och kontorslärarlinjen, vårdlärarlinjen samt vid lärarlinjen för jordbruk, skogsbruk och trädgårdsskötsel.

För tillträde till industri- och hantverkslärarlinjen samt handels- och kontorslärarlinjen krävs genomgången yrkesinriktad tvåårig linje vid gymnasieskola eller motsvarande. Dessutom erfordras fem resp. tre års yrkesverksamhet. Denna skall ha gett praktisk erfarenhet av väsentlig betydelse för det ämne eller de ämnen som lärarbehörigheten avses komma att omfatta.

Dessutom fordras att vissa särskilda behörighetskrav är uppfyllda. Utbildningarna omfattar 40 poäng. Deras huvuddelar är pedagogik, metodik och praktik. Därutöver ingår moment såsom tekniska läromedel, röst- och talvård, arbetslivsorientering samt administration och författningskunskap.

För tillträde till vårdlärarlinjen erfordras genomgången vårdyrkesutbildning, t. ex. sjuksköterske-, sjukgymnast- eller arbetsterapeututbildning, omfattande 40–120 poäng. Därtill krävs två års verksamhet i yrket. För vissa studerande tillkommer särskilda behörighetskrav. Vårdlärarutbildningen har hittills bedrivits dels i form av ämnesteoretiska resp. praktisk-pedagogiska kurser om 19 poäng, dels i form av 60-poängsutbildningar, där 20 poäng avser ämnesteoretisk utbildning (t. ex. anatomi, fysiologi, laboratorieteknik, social service-åldringsvård) vars inriktning varierar med vilken vårdyrkeskategori de studerande tillhör. Den praktisk-pedagogiska utbildningen om 40 poäng utgörs av huvuddelarna pedagogik, metodik och praktik samt moment såsom tekniska läromedel, röst- och talvård samt administration och författningskunskap. Vårdlärarutbildningen reformerades inför läsåret 1977/78 på grundval av ett förslag avgivet av SÖ. Fr. o. m. läsåret 1979/80 kommer endast 60-poängsutbildningarna att anordnas (jfr prop. 1977/78:100, bil. 12, s. 453).

För tillträde till lärarlinjen för jordbruk, skogsbruk och trädgårdsskötsel krävs t. ex. genomgången agronom-, lantmästar-, civiljägmästar-, skogsmästar-, hortonom- eller trädgårdsteknikerutbildning. Förutbildningarna varierar mellan 40 och 200 poäng. Lärarutbildningen som är en praktisk-pedagogisk utbildning omfattar 20 poäng. Även moment såsom tekniska läromedel, röst och talvård samt arbetslivsorientering ingår.

Till de yrkespedagogiska utbildningarna kan också räknas den praktisk-pedagogiska utbildning om 40 poäng som anordnas för sökande med grundläggande ekonomisk eller teknisk utbildning (civilingenjörs-/civilekonomutbildning eller motsvarande).

Sammanfattningsvis gäller att bestämmelserna om tillträde till utbildning och behörighet för tjänst inte innefattar några formella krav på ämnesteoretisk (fackteoretisk) utbildning på högskolenivå när det gäller områdena industri och hantverk samt handel och kontor. Däremot föreligger sådana krav, om än varierande till sin omfattning, vad beträffar övriga lärarkategorier, dvs. lärare i vårdämnen, i jordbruk, skogsbruk och trädgårdsskötsel, samt i vissa ekonomiska och tekniska ämnen.

6.6.2 *Avgränsning av utredningsuppdraget. Behovet av vidgade tidsramar*

I avsnitt 6.2.2 har LUT 74:s uppdrag vad gäller de yrkespedagogiska utbildningarna redovisats och därmed avgränsats till att gälla allmänna mål, struktur och samordningsfrågor. När det gäller utbildningarnas struktur har specialiseringsgraden liksom varvningsfrågan behandlats i generella termer i det föregående (avsnitt 5.4 resp. 6.3). Till varvningsfrågan återkommer utredningen i detta kapitels sista avsnitt (6.6.6). Den strukturfråga som avser utbildningens tidsramar kommer tillsammans med vissa andra frågor att behandlas i de följande avsnitten (6.6.3–6.6.5).

I de kontakter och överläggningar rörande bl. a. utbildningstidens längd som utredningen haft med företrädare för olika yrkespedagogiska lärarutbildningar – och dessas avnämare, nämligen gymnasieskolan och vissa vuxenutbildningar – har man i första hand understrukit behovet av vidgade tidsramar för utbildningen av lärare inom industri- och hantverksområdet samt inom handels- och kontorsområdet för att kunna förstärka och komplettera dessa utbildningars innehåll. Att de utbildningarna lyfts fram är naturligt med tanke på det som ovan sagts om skillnader i tillträdes-/behörighetskrav mellan dem och övriga yrkespedagogiska utbildningar. Krav på en förstärkning av tidsresurserna har emellertid även framkommit vad gäller utbildningen av lärare i jordbruk, skogsbruk och trädgårdsskötsel. Man har också starkt understrukit behovet av en ökad satsning på pedagogisk utbildning av experter/instruktörer (i fortsättningen betecknade handledare) inom bl. a. gymnasieskolans inbyggda utbildning som nu bedrivs i form av kortare kurser knutna till industri- och hantverkslärarlinjen.

Mot den bakgrunden, som mer ingående kommer att redovisas i det följande, finner utredningen skäl att begränsa sina överväganden rörande en eventuell vidgning av de yrkespedagogiska utbildningarnas tidsramar till industri- och hantverkslärarutbildningen, handels- och kontorslärarutbildningen samt utbildningen av lärare inom områdena jordbruk, skogsbruk och trädgårdsskötsel. Att vårdlärarutbildningen därmed utesluts sammanhänger med att den, såsom nämnts, nyligen reformerats och att erfarenheterna av den reformen lämpligen bör avvaktas. Uteslutningen hänger också samman med att utredningen om vissa vårdutbildningar inom högskolan (VÅRD -77), enligt vad LUT 74 har erfarit, har lagt fram förslag med stor räckvidd för såväl vårdyrkesutbildningarna inom högskolan som vårdutbildningarna i gymnasieskolan. Förslagen, som förelåg först när LUT 74:s arbete i denna del var avslutat, får sannolikt även konsekvenser för vårdlärarutbildningens del.

Utbildningen till lärare av civilingenjörer och civilekonomer (motsvarande) utesluts helt ur den fortsatta diskussionen eftersom den utbildningen kan ses som ett exempel på den indirekta väg till lärartjänst i gymnasieskolan varom utredningen redan tidigare lagt förslag (jfr avsnitt 6.4.2.2.).

Behovet av pedagogisk utbildning av experter/handledare inom inbyggd utbildning kommer att behandlas i avsnitt 6.6.5.

6.6.3 *Industri- och hantverkslärarutbildning samt handels- och kontorslärarutbildning*

6.6.3.1 Utgångspunkter och överväganden

Skolans övergripande uppgifter (målfrågan)

I avsnittet Helhets- och samverkansaspekten (6.3.2) underströks bl. a. vikten av att skolans övergripande uppgifter och funktioner beaktas i all undervisning, oavsett organisatorisk form, innehåll, målgrupper etc. I det sammanhanget pekades också på att lönsamhetsperspektivet och synen på eleven som arbetskraft enligt många studerandes uppfattning ibland ges alltför stor vikt, till förfång för mål såsom förändringsberedskap och förmåga till kritisk granskning. I låginkomstutredningen togs bl. a. det temat upp i en jämförelse av de sätt på vilka man närmat sig frågan om samhällsförändrande mål för

utbildning i senare årtiondens utredningsarbete, från 1946 års skolkommission fram till U 68.[12] Sammanfattningsvis sägs följande (s. 23).

Kritisk skolning som målsättning finns klart uttalad för grundskolan, mer preciserad för gymnasiet och intar givetvis en central plats vid all målformulering rörande universiteten. Fackskoleutredningen nämner i förbigående att till den allmänna utbildningen hör att kunna 'kritiskt pröva och granska", medan yrkesutbildningsberedningen inte ens i förbigående antytt att en sådan målsättning kunde existera för yrkesskolans räkning.

Även om såväl läroplanen för gymnasieskolan som utbildningsplanerna för de här aktuella lärarutbildningarna starkt stryker under vikten av att de studerande förvärvar en öppen och kritisk inställning samt en vilja till förnyelse, finner LUT 74 anledning notera låginkomstutredningens uppfattning. Den inrymmer en kritik som översatt till dagens lärarutbildningsförhållanden kan ha visst fog för sig.

LUT 74 grundar det påståendet bl. a. på uttalanden gjorda i kontakter och överläggningar med företrädare för den yrkespedagogiska lärarutbildningen. Man har därvid ofta pekat på risken för inskolning i en relativt traditionell yrkeslärarroll och uttryckt oro inför möjligheten att med dagens snäva tidsresurs förbereda för den breda lärarroll som arbetet i skolan alltmer kräver.

Det finns anledning att i det sammanhanget erinra om de möjligheter till en vidgning av synen på lärarrollen, skolans övergripande funktioner etc. som den praktisk-pedagogiska orienteringskursen erbjuder (jfr avsnitt 5.4.1). Speciellt gäller detta de delar av denna kurs som avser den s. k. pedagogiska orienteringsfunktionen och utvecklingsfunktionen. Vissa moment inom de delarna kan sägas vara relativt väl avtäckta redan i dagens yrkespedagogiska utbildning, i första hand genom den utformning som den pedagogisk-metodiska utbildningen och den samhällsinriktade praktiken fått under senare år. Många moment skulle dock komma att utgöra väsentliga nytillskott om tanken på en praktisk-pedagogisk orienteringskurs även realiserades för de yrkespedagogiska utbildningarnas del. Temat skall utvecklas ytterligare i avsnittet 6.6.6 Varvningen i de yrkespedagogiska utbildningarna.

Ämnet arbetslivsorientering

Utöver farhågorna för ett snävt yrkestänkande och en begränsad referensram vad gäller övergripande mål och riktlinjer har också tveksamhet uttryckts inför möjligheterna för dagens lärarutbildning avseende industri och hantverk samt handel och kontor att tillfredsställande utveckla den kringsyn och de insikter i samhälls- och arbetsliv som ämnet arbetslivsorientering förutsätter hos läraren. Tveksamheten delas av många. Inte minst från fackligt håll har kritik riktats mot det sätt på vilket ämnet hanteras i gymnasieskolan och därmed också i lärarutbildningen. Ytterligare belägg för kritiken ger den utvärdering av gymnasieskolans yrkesinriktade linjer[13] som tidigare omnämnts. I utvärderingsrapporten sägs sammanfattningsvis bl. a. följande.

[12] Johansson, L (1970). Utbildning: resonerande del. Utkast till kapitel 7 i betänkande om svenska folkets levnadsförhållanden att avgivas av låginkomstutredningen.

[13] Axelsson, R. Gymnasieskolans yrkesinriktade kurser, Pedagogisk forskning 1977:4.

En viktig del i den yrkesinriktade utbildningen utgör informationen om arbetsmiljöfrågor, arbetarskyddsfrågor och facklig verksamhet. Ungdomarna har (– – –) fått ange om de upplevt denna information som bra eller dålig. Resultatet är påfallande negativt. Av hela undersökningsgruppen anser endast något mer än 50 procent, att informationen om arbetsmiljöfrågor och arbetarskyddsfrågor varit bra. Informationen om facklig verksamhet bedömer endast drygt 30 procent positivt.

Dagens lärarutbildning avseende industri och hantverk samt handel och kontor disponerar uppskattningsvis 2–3 poäng för momentet arbetslivsorientering. Inom den poängramen skall frågor behandlas vars relevans för den enskilda människan blir allt större och vars ställning i den demokratiska beslutsprocessen blir alltmer central. Som exempel kan nämnas arbetsmarknadsfrågor (organ och organisationer, stordrift och rationaliseringar, stödåtgärder etc.); arbetsmiljöfrågor (hälsa, hygien, ergonomi, arbetsfysiologi etc.); sociala frågor (arbetsetik, könsroller, invandrares situation, samverkansformer etc.); arbetsanpassningsfrågor (yrkesval, omskolning handikapp etc.); ekonomiska frågor (världsmarknad, samhällsekonomi, företagsekonomi, den enskildes ekonomi etc.). Slutsatsen ger sig själv vad gäller behovet av ökade tidsresurser.

Specialpedagogiska frågor

Utredningen har i sin kartläggning av den yrkespedagogiska utbildningen mött klart uttalade behov av ett bättre beaktande av specialpedagogiska frågor, t. ex. frågor rörande de s. k. svagmotiverade elvernas situation. Kraven på en förstärkning av lärarutbildningen i detta avseende får ökad relief mot bakgrund av att de definitiva studieavbrotten – dvs. avbrott efter vilka återgång till institutionaliserade studier efter viss tid icke sker – är vanligast inom gymnasieskolans yrkesinriktade linjer.[14] I sammanhanget kan också konstateras att ett bättre tillgodoseende av specialpedagogiska frågor i ifrågavarande utbildningar väl går samman med markeringen i LUT 74:s ursprungsdirektiv av specialpedagogiken som ett viktigt inslag i all grundläggande lärarutbildning.

Lärarkandidaternas/lärarnas yrkeskunnande

Ett fjärde område i behov av ökade insatser på lärarutbildningssidan utgör lärarkandidaternas/lärarnas yrkeskunnande. Med nuvarande antagningsregler kan det mer institutionaliserade inhämtandet av yrkestekniska kunskaper och färdigheter ligga långt tillbaka i tiden. Till det kommer att den därpå följande perioden av praktiskt yrkesutövande inte sällan innebär en fortlöpande specialisering mot den ena eller andra delfunktionen inom respektive yrkesblock. Som exempel på områden inom vilka en sådan yrkesutveckling med åren blivit alltmer påtaglig kan nämnas bygg- och anläggningsteknik, verkstadsteknik, fordonsteknik, el-teleteknik, processteknik samt kontorskunskap. Avsnävningen av yrkeskunnandet äventyrar möjligheten att förverkliga en av den yrkesinriktade utbildningens bärande pedagogiska idéer, nämligen att eleven i utbildningens första fas skall möta ett brett yrkestekniskt ämnesblock inom vilket varje lärare i princip bör vara kunnig över hela det fackteoretiska och arbetstekniska funktionsregistret,

[14] Jfr Aktuellt från skoloverstyrelsen, specialnummer september 1976, s. 50.

inte snävt specialiserad mot delfunktioner såsom murning, svetsning, bilplåtslageri, elinstallation, metallurgi, maskinskrivning etc.

I dagens lärarutbildning söker man på olika sätt att nödtorftigt kompensera för yrkesspecialiseringens nackdelar. Med utgångspunkt i läroplanens krav genomförs så tidigt som möjligt en analys av lärarkandidaternas yrkeskunnande.

Förslag till åtgärder utarbetas vid behov. Stödåtgärder sätts inte sällan in inom utbildningens ordinarie ram, i form av t. ex. viss inriktning av auskultationer och s. k. medhjälp (en mellanform av auskultation och övningsundervisning), praktiska övningar i speciella arbetsmoment och/eller fördjupade litteraturstudier. Om det yrkestekniska kunnandet hos en lärarkandidat är alltför bristfälligt diskuteras möjligheten av avbrott i utbildningen för kompletterande yrkesstudier. Man tvingas med andra ord överväga en utökning av den faktiska utbildningstiden.

Enligt uppgift utnyttjas möjligheten till avbrott och komplettering i viss utsträckning. Frekvensen har dock under de senaste åren varit sjunkande till följd av ett ökat tryck från bl. a. de studerandes sida att andra, mindre drastiska åtgärder än avbrott i redan påbörjade studier bör vidtas.

Det kan här ligga nära att se bristerna i yrkeskunnande som i första hand en fråga om en hårdare styrning av yrkesverksamheten (förutbildningen). LUT 74 delar det synsättet i så måtto att betydelsen av allsidig yrkeserfarenhet starkt bör betonas i studie- och yrkesorienterande sammanhang, och i den bemärkelsen att allsidigheten – precis som fallet är i dag – bör tillmätas avsevärd vikt vid urvalet av studerande. Bl. a. den allt större specialiseringen i dagens yrkesliv gör det dock svårt för den enskilde att skaffa sig en bred yrkeserfarenhet. Därtill kommer att en ökning av styrningsgraden utöver vad som nu gäller i princip inte är önskvärd. De nuvarande villkoren för tillträde till utbildningen är med andra ord de mest rimliga. De ytterligare åtgärder som är nödvändiga måste i första hand vidtas inom lärarutbildningens ram och under de gynnsammare betingelser som en ökning av lärarutbildningens tidsresurs ger. Utredningen anlägger med andra ord här samma synsätt som det som varit vägledande för förslagen rörande reformeringen av ettämnesutbildningen av slöjdlärare (jfr avsnitt 6.5.4.4).

De s. k. allmänna ämnenas ställning

Ett femte, eftersatt område inom dagens lärarutbildning utgör kommunikationsämnena, främst svenska. Enligt vad utredningen erfarit prövas på sina håll möjligheten av att lägga in kurser i s. k. praktisk svenska i lärarutbildningen. I och för sig erbjuder det inga problem att i samverkan med övrig högre utbildning arrangera sådan utbildning, eftersom kurser av den arten på flera högskoleorter tillhör det mer eller mindre fasta utbudet. Svårigheter kan ändå uppstå med att ge sådana inslag tillräckligt utrymme inom den nuvarande totalramen om 40 poäng. Till övriga s. k. allmänna ämnen som man anser att lärarutbildningen behöver uppmärksamma bättre än den gör i dag hör matematik, främmande språk med speciellt hänsyn till teknisk terminologi och facklitteratur samt samhällskunskap och naturorienterande ämnen.

Kritiken mot den yrkespedagogiska utbildningens ringa beaktande av

ämnen såsom svenska, matematik etc. får sin speciella relief i ljuset av gymnasieskolans förutsedda utveckling mot att ge även de utpräglat yrkesinriktade eleverna betydande kunskaper i de s. k. allmänna ämnena. Anmärkas kan också att ett starkare inslag av s. k. allmänna ämnen i lärarutbildningarna i fråga skulle kunna utgöra ett första steg i riktning mot det friare kombinerande av ämnen (yrkesinriktat ämne + s. k. allmänt ämne) som utredningen tidigare förespråkat som ett sätt att bl. a. överbrygga skillnader och främja samverkan mellan olika lärarkategorier (jfr avsnitt 6.3.3.2 och 6.6.3.4).

Yrkesutbildningsberedningen. Resursen yrkesteknisk högskola

Det förslag om en ökning av utbildningstiden som mer eller mindre klart formulerats i det som ovan sagts om svagheter och brister i dagens lärarutbildning stämmer väl överens med YB:s uppfattning om den yrkespedagogiska utbildningens behov av reformering. Enligt YB hade gymnasieskolan endast begränsade möjligheter "att erbjuda fackutbildning av intresse för lärare i yrkesteknik vad gäller ämnesutbildning i fackteori" (SOU 1970:4, s. 69). Samma bedömning gjordes av det ämneskunnande som anställning i arbetslivet kan utveckla. Sådan anställning kunde i första hand ge "en arbetsteknisk fördjupning, medan den teoretiska fördjupningen blir mindre väl tillgodosedd" (a.a., s. 251). Även möjligheterna att inom gymnasieskolans ram ge en adekvat utbildning i de allmänna ämnena (t. ex. svenska, engelska och samhällskunskap) sågs av YB som otillräckliga, med kommentaren att de kompletteringstudier som på längre sikt kan bli nödvändiga emellertid inte behövde vara slutförda innan lärarutbildningen tog sin början (a. a., kap. 5).

Enligt YB var det den yrkestekniska högskoleutbildningen (YTH) som alltmer skulle komma att svara för förstärkningen av ämnesutbildningen av blivande lärare i yrkesinriktade ämnen. I det sammanhanget kan också anmärkas att YB:s tanke på att YTH alltmer skulle komma in i bilden av yrkespedagogisk lärarutbildning bl. a. ledde till att utredningen föreslog en sänkning av kravet på yrkesverksamhet för tillträde till industri- och hantverkslärarlinjen, från tidigare sju till nuvarande fem år.

Även LUT 74 ser YTH som en väsentlig resurs men menar att också övrig högskoleutbildning kan vara det, då linjenämnder och andra organ inom den arbetslivsinriktade lärarutbildningen skall planera ("beställa" utbildning) inom de av LUT 74 föreslagna, vidgade poängramarna.

Reformkravens inbördes angelägenhetsgrad

I det föregående har industri- och hantverkslärarutbildningen samt handels- och kontorslärarutbildningen granskats under fem aspekter som i utredningens fältstudier och kontakter med avnämare, lärarutbildare, studerande etc. kommit att framstå som speciellt värda att beakta. Aspekterna rör skolans övergripande mål, ämnet arbetslivsorientering, specialpedagogiska frågor, lärarkandidaternas/lärarnas yrkeskunnande samt de allmänna ämnenas ställning. Helt naturligt är aspekternas inbördes vikt icke identiska inom båda slagen av lärarutbildning. Följaktligen finns också skillnader mellan respek-

tive utbildningars angelägenhetsgradering av önskvärda åtgärder och resurstillskott.

Vad gäller målfrågorna, arbetslivsorienteringen och de specialpedagogiska frågorna är behoven av förändringar i stort sett lika tunga oavsett vilken utbildning som det rör sig om. Inom de funktionsregister som yrkeskunnandet och de s. k. allmänna ämnena tillsammans bildar varierar dock, såsom kommer att framgå, kravens tyngdpunkt från utbildning till utbildning.

Som bl. a. visats i de befattningsanalytiska förstudier som bedrivits inom projektet Arbetslivsinriktad lärarutbildning vid den förutvarande lärarhögskolan i Göteborg/Mölndal kännetecknas utbildningen inom industri- och hantverksområdet av att den bedrivs i en mer eller mindre genuin arbetsplatsmiljö. Utbildningen har karaktär av klassundervisning i den meningen att en lärare svarar för huvudparten av undervisningen och arbetsledningen. Verksamheten organiseras ej sällan i dagmoduler i stället för lektionsmoduler. Individuellt arbete och/eller arbete i små grupper inom verklighetsnära projekt som successivt länkas samman till en slutprodukt svarande mot bestämda krav på kvalitet och/eller funktionsduglighet utgör betydande inslag i utbildningen. Kravet på metoder, arbetsuppläggning, materialutnyttjande etc. som ligger i fas med den tekniska och ekonomiska utvecklingen är ofta klart uttalat.

I viss utsträckning gäller det ovan sagda även utbildningen inom handels- och kontorsområdet. För frågan om de krav som dess lärare ställs inför, och för den i detta avsnitt aktuella, närbesläktade frågan om handels- och kontorslärarlinjens behov av reformering i jämförelse med industri- och hantverkslärarlinjen, har också nedanstående redovisning av ämnen och ämneskombinationer relevans.

Utbildningen på handels- och kontorslärarlinjen avser ge behörighet till lärartjänst

- i grundskolan omfattande ämnet maskinskrivning (lärare 20)
- i gymnasieskolan omfattande ett eller flera av ämnena maskinskrivning, kontorskunskap, maskinskrivning och kontorskunskap, praktiskt sekreterararbete och stenografi (lärare 137)
- i gymnasieskolan omfattande ett eller flera av ämnena distributionskunskap samt konsument- och varukunskap (lärare 138)
- i vissa specialkurser i gymnasieskolan omfattande ämnen såsom dekoration, receptionstjänst samt maskinskrivning och kontorskunskap för läkarsekreterare (lärare 166)
- i gymnasieskolan omfattande ämne eller ämnen inom apoteksutbildning (lärare 174).

Merparten handels- och kontorslärare innehar tjänst som lärare 137 (ca 500 av totalt ca 750). Utbildningen av dem omfattar antingen ämneskombinationen stenografi, maskinskrivning och kontorskunskap eller kombinationen maskinskrivning och kontorskunskap. Anmärkas kan att lärare med utbildning i någon av dess kombinationer även är behörig för tjänst som lärare 20 i grundskolan.

Karaktäristiskt för den utbildning som majoriteten lärare genomgår är således dess starka anknytning till språk och kommunikation i vid bemärkelse. Med hänsyn till det och med tanke på de synnerligen små möjligheter

som handels- och kontorslärarutbildningen i dag har att vidareutveckla de kommunikationsfärdigheter som förutbildningen gett, är det föga överraskande att det framträdande draget i kritiken mot utbildningen gäller just kommunikationsämnena, speciellt svenskans svaga ställning.

De befattningsbeskrivningar och utbildningsanalyser som ovan kort redovisats ger stöd för slutsatsen att man i de båda här aktuella lärarutbildningarna behöver såväl utveckla tidigare förvärvat yrkeskunnande och beakta följderna av förändrade yrkesroller och arbetsuppgifter inom området som förstärka kommunikationsämnenas (främst svenskans) ställning. Behovet att förstärka kommunikationsämnenas ställning är speciellt uttalat när det gäller handels- och kontorslärarlinjen.

För båda utbildningarna gäller att också de behov är väsentliga som tidigare identifierats under aspekterna målfrågor, arbetslivsorientering och specialpedagogiska frågor, även om de inte är lika framträdande som behoven rörande kommunikation och yrkeskunnande.

Det ovan sagda kan ge intryck av att de olika aspekterna yrkeskunnande, allmänna ämnen, målfrågor etc. avser från varandra fristående enheter. Så är naturligtvis inte fallet, vilket bl. a. kommer att understrykas av de principiella synpunkter på studiernas uppläggning som skall redovisas i avsnitt 6.6.3.3 nedan.

6.6.3.2 *Utbildningstidens längd*

När det gäller utbildningstidens längd har utredningen övervägt olika alternativ med utgångspunkt främst i de förhållanden och synsätt som redovisats i föregående avsnitt. Också andra synpunkter har vägts in, avseende bl. a. rekrytering, kostnader och, inte minst, behovet av en grundläggande utbildning som utan ytterligare studier öppnar vägen till forskarutbildning och även i övrigt kan främja det hittills relativt eftersatta område som yrkespedagogiskt forsknings- och utvecklingsarbete utgör. Utredningen har stannat inför en vidgning med 40 poäng, innebärande således att till den nuvarande praktisk-pedagogiska utbildningen om 40 poäng läggs en ämnesteoretisk del av samma omfattning.

6.6.3.3 Studiernas uppläggning

Utredningen vill understryka att det föreslagna resurstillskottet om 40 poäng icke bör utnyttjas för att skapa en mosaik av fristående delstudiekurser. Värdet av sådana partiella insatser kan bedömas som marginellt i det perspektiv som här måste anläggas: breddad lärarroll, överbryggande av existerande klyftor mellan olika lärarkategorier etc. I stället bör utbildningen ges karaktär av projektstudier där det centrala är att utveckla yrkeskunnandet (fackteori och arbetsteknik som en samordnad helhet) samt kommunikationsfärdigheterna, och där moment såsom svenska, matematik, samhällskunskap, främmande språk etc. utgör integrerade delar vilka underordnas syftet yrkeskunnande-kommunikation. Anmärkas kan att en sådan uppläggning till stor del förutsätter kursplaner av mer ämnesövergripande art än de som i regel kan tas fram av enskilda institutioner på basis av mer eller mindre rutinmässiga beställningar av utbildning från respektive linjenämnders sida.

Linjenämndernas möjligheter till aktiv samordning och styrning av verksamheten blir med andra ord av central betydelse, liksom deras möjligheter att medverka till att den institutionella organisationen vid behov kompletteras med särskilda, tvärämnesbetonade enheter.

Den yrkespedagogiska utbildningens studerandegrupper kännetecknas ofta av avsevärda variationer i ålder, förkunskaper, studievanor och intressen. En växling mellan gemensamma studier och arbete individuellt eller i smågrupper är därför nödvändigt. Ett sådant arbetssätt stämmer också väl överens med tanken på studiernas behovs- och projektorientering samt med den metodik som kännetecknar gymnasieskolans yrkesinriktade undervisning.

6.6.3.4 Vissa arbetsmiljöfrågor. Behovet av tekniklärare

Undervisning i ämnet maskinskrivning upplevs av många lärare som påfrestande: den koppling till skolans övriga aktiviteter som ger ämnet bredd och mening kan vara svår att åstadkomma, ljudnivån är hög, klassbytena täta. Problemen speglas i viss mån av lärarstatistiken. Av de totalt ca 70 lärare som redovisas som lärare 20 (maskinskrivning, grundskolan) arbetar endast ett tiotal på heltid. Frekvensen av deltidstjänstgörande lärare är hög även inom sektorns övriga tjänstekategorier.[15] Det resurstillskott för ämnesteoretiska studier som LUT 74:s förslag avser och den möjlighet som därmed skapas att ge handels- och kontorslärarna en ökad beredskap för undervisning över ett bredare område innebär helt naturligt att bundenheten till en snäv tjänstgöringssektor inte behöver bli lika uttalad som i dag. Även om satsningen på kommunikationsämnena ej avser behörighetsgivande studier i t. ex. ämnet svenska, banar den dock väg för ökad samverkan mellan t. ex. svenskläraren och handels- och kontorsläraren i lagarbetets form eller på annat sätt. Anmärkas kan att LUT 74 också förutsätter att ett tillgodoräknande av studierna i den grundläggande utbildningen skall vara möjligt i de fall läraren önskar vidareutbilda sig för formell behörighet i ett eller flera s. k. allmänna ämnen.

Ämnet teknik kan förutses komma att övergå från att vara ett självständigt tillvalsämne i grundskolan till att bli ett obligatoriskt moment inom sektorn för orienteringsämnen. Utredningen ser teknik som ett exempel på ämnen där undervisningen med fördel kan bedrivas av lärarlag. Frågan om utbildning av tekniklärare bör följaktligen ses som en fråga om att ge mer än en lärarkategori förutsättningar att bidra till ämnets utveckling (jfr avsnitt 5.5.7). Redan i dag kan många industri- och hantverkslärare här svara för betydelsefulla uppgifter. Med den ämnesteoretiska förstärkning av utbildningen som utredningens förslag avser bör deras förutsättningar att medverka i undervisningen kunna bli än större, t. ex. genom att alternativa delstudiekurser avseende bl. a. ämnet teknik framgent erbjuds inom industri- och hantverkslärarutbildningens totalram.

6.6.4 *Utbildning av lärare i jordbruk, skogsbruk och trädgårdsskötsel*

Utbildningen av lärare i jordbruk och trädgårdsskötsel omfattade tidigare 15 veckor (utbildning av agronomer och hortonomer till adjunktsbehörighet

[15] Jfr Statistiska meddelanden, nr U 1974:25, tabell 1.

samt av lantmästare och trädgårdstekniker till yrkeslärarbehörighet). Utbildningen av lärare i skogsbruk omfattade tidigare 15 veckor (utbildning av jägmästare till adjunktsbehörighet) eller 30 veckor, av vilka 12 veckor utgjorde assistenttjänstgöring (utbildning av skogsmästare eller studerande med genomgången skogsskola till yrkeslärarbehörighet). Ändringen i utbildningstid till att generellt omfatta 20 poäng, vidtagen inför läsåret 1976/77, innebar således en ökning för flertalet lärarkategorier om 5 poäng.

Vissa av de utgångspunkter och överväganden som redovisats rörande industri- och hantverkslärarutbildningen samt handels- och kontorslärarutbildningen är giltiga även för den lärarutbildning som avser jordbruk, skogsbruk och trädgårdsskötsel. Sålunda visar utredningens kartläggning på att man även här ifrågasätter det utrymme som f. n. finns för bearbetning av målfrågor, frågor rörande arbetsliv (arbetslivsorientering) och specialpedagogiska frågor. Däremot riktas sällan kritik mot lärarkandidaternas fackteoretiska yrkeskunnande, vilket är förklarligt med tanke på den mer omfattande förutbildningen. Viss kritik förekommer dock mot någon eller några studerandekategoriers praktiska yrkeskunnande. Som orsak nämns att vissa förutbildningar är alltför specialiserade och att villkoren för tillträde icke innefattar något krav på viss tids yrkesverksamhet – i motsats till vad som är fallet för industri och hantverkslärarutbildningen samt handels- och kontorslärarutbildningen.

Behovet av en ökad tidsresurs understryks dock främst vad gäller utbildningens huvudfunktion, nämligen att ge en praktisk-pedagogisk utbildning. Dennas två huvuddelar, nämligen pedagogik-metodik och praktik omfattar med dagens uppläggning ca 13 resp. ca 7 poäng. Speciellt ses utrymmet för praktik som alltför begränsat. Som jämförelse kan nämnas att praktiken inom den nuvarande ämneslärarutbildningen omfattar ca 24 poäng.

Utredningen menar att en vidgning av den nu gällande tidsramen bör ske. Resurstillskottet bör dock inte bara komma utbildningens praktikdel tillgodo, utan även nyttjas för ändamålet att ge de studerande bättre insikter och handlingsberedskap i frågor rörande gymnasieskolans övergripande mål samt i frågor av central betydelse inom arbetslivsorientering och specialpedagogik.

Mot bakgrund av det som ovan sagts föreslår LUT 74 att utbildningen skall omfatta totalt 40 poäng.

6.6.5 *Utbildning av handledare inom inbyggd utbildning m. m.*

6.6.5.1 Utgångspunkter och överväganden

I avsnittet 6.3.2 Helhets- och samverkansaspekten har LUT 74 pekat på att huvuddelen av den undervisande personalen är lärare vilka genomgått en förhållandevis lång behörighetsgivande utbildning för att under resten av sitt liv fungera som lärare i visst ämne eller vissa ämnen. Utredningen har i det sammanhanget övervägt möjligheten av att den nuvarande dominansen för de helt lärarprofessionella bland skolans undervisande personal framgent kan bli något mindre uttalad: skolan öppnas allt mer mot samhället; behovet av att experter från olika samhälls- och yrkesområden för kortare eller längre tid

knyts till skolan växer; undervisningen kan i ökad utsträckning komma att förläggas till arbetsplatser där yrkesverksamma personer kan behöva medverka som instruktörer. Mot den bakgrunden har utredningen understrukit vikten av att helhets- och samverkansaspekten även beaktas och utvecklas med hänsyn till gruppen experter/instruktörer och därvid speciellt markerat – som en viktig förutsättning – behovet av viss pedagogisk utbildning av handledarna inom den s. k. inbyggda utbildningen.

Termen inbyggd utbildning avser den del av undervisningen på gymnasieskolans yrkesinriktade linjer i ämnet arbetsteknik eller motsvarande som av praktiska skäl förläggs till arbetsplats utanför skolan. Överenskommelse om utbildningen tecknas mellan skolan och respektive företag/institution. Undervisningen skall bedrivas i enlighet med gymnasieskolans läroplan. Lärare, lokaler och utrustning tillhandahålls av företaget/institutionen, som erhåller statsbidrag för de särskilda kostnader verksamheten medför.

Läroplanerna för de olika linjer och specialkurser inom det tekniskt-naturvetenskapliga området där inbyggd utbildning förekommer anger den totala omfattningen av utbildningen och i regel också rikttider för de olika utbildningsmomenten. De innehåller också allmänna anvisningar för utbildningens anordnande. I andra läroplaner förekommer mer detaljerade anvisningar för elevens omhändertagande på arbetsplatsen. I flertalet läroplaner betonas att eleverna genom skolans försorg bör stimuleras att utveckla förmågan att iaktta och analysera sociala förhållanden på arbetsplatsen samt att komma till insikt om yrkes- och arbetsförhållandens föränderlighet. För inbyggd utbildning på vårdlinjen under första läsåret anges bl. a. att eleven genom vårdpraktiken skall förvärva insikt om vårdsituationen från individens synpunkt och utveckla förståelse för individens behov med utgångspunkt från den totala livssituationen.

Den inbyggda utbildningen i gymnasieskolan har i sin nuvarande utformning funnits sedan läsåret 1971/72. Några mer omfattande undersökningar om hur den fungerat har ännu inte gjorts. Såväl LO, TCO och SACO som en arbetsgrupp inom SÖ-UHÄ och arbetsmarknadsstyrelsen (AMS) har emellertid i olika avseenden uppmärksammat verksamheten.[16] Arbetgruppen, i vilken även ingått företrädare för de nämnda löntagarorganisationerna, rekommenderar i sin rapport bl. a. att läroplaner avseende inbyggd utbildning och annan företagsförlagd utbildning bör ses över i syfte att undersöka om fördelningen mellan utbildning i skola och utbildning på arbetsplats är den mest ändamålsenliga. Vidare övervägs om det inte i viss utsträckning kan vara möjligt och fördelaktigt att återföra vissa utbildningsmoment till skolan. Vissa synpunkter på den inbyggda utbildningen framförs också av SÖ i dess anslagsframställning inför budgetåret 1978/79. Bl. a. sägs följande (a. a., s. C 18:56).

De stigande ungdomskullarna gör att yrkesutbildningens kapacitet måste utökas. Eftersom de kommunala resurserna är begränsade är det angeläget att även företagens resurser kan utnyttjas för gymnasieskolans behov genom att viss utbildning bedrivs som inbyggd utbildning. SÖ har vid upprepade tillfällen föreslagit att statsbidraget till inbyggd utbildning ökas för att företagen skall få en rimligare kostnadsersättning.

Det kan förutsättas att de läroplansproblem m. m. som ovan berörts utförligt kommer att behandlas inom den pågående utredningen rörande gymnasieskolans framtida utformning.

[16] LO:s arbetsgrupp för vuxenutbildning – LO-VUX (1974). Ny utbildning – ny skola, rapport nr 3.
TCO (1975). Synpunkter på behovet av förstärkt samverkan mellan utbildningsväsende och arbetsliv.
SACO:s yngreråds arbetsmarknadspolitiska program (1974). Arbete efter examen.
Arbetsgruppen för utredning av vissa praktikfrågor (1975). Praktik.

Omfattningen av den praktik som kan organiseras som inbyggd utbildning framgår av nedanstående sammanställningar från gymnasieskolans läroplan respektive SÖ:s anslagsframställning för 1978/79.

- Antal veckotimmar praktik inom inbyggd utbildning (på linjer, specialkurser ej medtagna).
  - arbetsteknik:
    inom grenen för telemontörer: årskurs 2, 22–25
    inom grenen för reservdelspersonal: årskurs 2, 27–30
    inom grenen för plåt- och svetsmekaniker (varianten grovplåt): årskurs 2, 23–26
  - distributions-/kontorspraktik:
    inom grenen för distribution: årskurs 2, 18
    inom grenen för kontor: årskurs 2, 18
  - vård-/barnavårdspraktik:
    inom grenen för hälso- och sjukvård samt åldringsvård: årskurs 1, 23–26 (under totalt 21 veckor); årskurs 2, 25–28 (d:o)
    inom grenen för barna- och ungdomsvård: årskurs 1, 23–26 (d:o); årskurs 2, 25–28 (d:o)
- Ungefärligt antal klasser i praktik inom inbyggd utbildning 1978/79.

- industri och hantverk:	
linjer (Et, Fo, Ve)	90
längre specialkurser	200
kortare specialkurser	50
- handel:	
linje (Dk)	280
specialkurser	5
- vård:	
linje (Vd)	690
specialkurser	790

Utöver den inbyggda utbildning som ovan förtecknats och för vilken statsbidragsdelen beräknas uppgå till ca 35 miljoner kronor för 1978/79, förekommer mer eller mindre regelbundet praktik av typ inbyggd utbildning även inom andra grenar och varianter samt inom de s. k. kortkurserna i gymnasieskolan. Totalt torde den beröra ca 35 000 elever. Verksamheten är således volymmässigt synnerligen omfattande. Möjligheterna till pedagogisk utbildning av dess handledare är emellertid små.

I samråd med olika branschorgan och fackliga organisationer (Byggnadsindustrins yrkesnämnd, Handelns yrkesnämnd, Sveriges verkstadsförening, Järnbruksförbundet, Svenska arbetsgivarföreningen, Transportfackens yrkes- och arbetsmiljönämnd etc.) anordnar de yrkespedagogiska linjerna varje år s. k. kurser för instruktörer inom näringsliv och förvaltning. Antalet platser inom kursverksamheten, till vilken i första hand antas yrkeskunniga personer som sysslar med eller beräknas bli engagerade i sådan yrkesutbildning som åtnjuter statsbidrag, är f. n. ca 400.

Som framskymtat avser kurserna täcka behovet av pedagogisk utbildning inom ett avsevärt större område än det som gymnasieskolans inbyggda utbildning representerar. Givetvis finns i och för sig inget att invända mot det förhållandet. Det understryker emellertid behovet av en långt starkare satsning på handledarutbildning än vad som i dag görs.

Frågan om utbildning av handledare kompliceras av den snabba personalomsättning som handledargruppen kännetecknas av. Det rör sig här ofta om

personer vars pedagogiska uppgifter inte återkommer år efter år. Vissa nyckelpersoner torde dock även i ett långsiktigt perspektiv kunna identifieras inom var och en av de många företag och institutioner som medverkar i gymnasieskolans praktikmoment.

6.6.5.2 Avslutande kommentarer. Utredningens förslag

Den inbyggda utbildningen är av betydande omfattning och reser samma krav som övrig verksamhet inom gymnasieskolan på ett ansvarstagande från samhällets sida för personalutveckling och personalutbildning. Hittills har emellertid det synsättet inte avsatt några betydande spår. De möjligheter till utbildning för olika lärarfunktioner som i dag står den inbyggda utbildningens handledare till buds är klart otillräckliga.

LUT 74 anser att handledarutbildningen bör ske i respektive yrkespedagogiska linjers regi och utformas som linjeanknutna kurser. Starka skäl talar för en etappvis utbildning enligt modellen

- tre/fyra veckors grundutbildning
- ca ett års praktisk verksamhet med bl. a. pedagogiska uppgifter
- två/tre veckors uppföljning med bearbetning av vunna erfarenheter och kompletterande utbildning avseende skola och samhälle, skolans mål, metodik och arbetsformer etc.

De angivna veckotalen utgör minimivärden.

Utbildningen bör i vissa delar kunna samordnas med övrig lärarutbildning. LUT 74 vill här speciellt peka på den praktisk-pedagogiska orienteringskursen där många moment kan tjäna som bryggor mellan de föreslagna handledarkurserna och de allmänna utbildningslinjerna avseende läraryrket. Nämnas bör också att utredningen med beteckningen etapputbildning underförstår att den föreslagna handledarutbildningen skall kunna tillgodoräknas som ett första steg i en eventuell, senare fullständig lärarutbildning avseende yrkesinriktade ämnen.

6.6.6 *Varvningen i de yrkespedagogiska utbildningarna*

LUT 74 har i tidigare sammanhang understrukit betydelsen av en inledande praktisk-pedagogisk orienteringskurs som ett första led i all lärarutbildning. Utredningen har vidare betonat vikten av viss, fortlöpande yrkesanknytning av de ämnesteoretiska studierna samt även pekat på behovet av en samlad avslutande praktisk-pedagogisk utbildning. Resonemangen har lett fram till förslaget om en s. k. praktisk-pedagogisk ram, omslutande de ämnesteoretiska studier som avses ingå i utbildningen av lärare för grundskolan samt i utbildning av lärare i s. k. allmänna ämnen respektive praktiskt-estetiska ämnen i gymnasieskolan.

Givetvis är argumenten för en sådan konstruktion även tillämpliga på lärarutbildningar avseende yrkesinriktade ämnen. Utredningen föreslår därför att industri- och hantverkslärarutbildningen samt handels- och kontorslärarutbildningen om vardera 80 poäng utformas så att en praktisk-pedagogisk ram om 40 poäng omsluter de ämnesteoretiska studierna, dvs. inleds med en praktisk-pedagogisk orienteringskurs varpå följer ämnesut-

bildning med inslag av pedagogik, metodik och praktik samt en avslutande praktisk-pedagogisk utbildning. Samma modell bör också gälla för vårdlärarutbildningen även om den ämnesteoretiska delen där blir av mindre omfattning (20 poäng). Beträffande utbildningen av lärare i jordbruk, skogsbruk och trädgårdsskötsel kan anmärkas att den visserligen saknar en ämnesteoretisk del i vedertagen mening men att detta icke hindrar att den i avsevärd grad närmas till övriga lärarutbildningar vad gäller de praktisk-pedagogiska delarnas utformning (jfr avsnitt 6.4.2.2 om den indirekta utbildningsvägen till lärartjänst i s. k. allmänna ämnen).

6.7 *Sammanfattning*

Den dubbla behörighet som dagens ämneslärarutbildning kan ge för tjänst antingen på högstadiet eller i gymnasieskolan har av många setts som ett nödvändigt villkor för ett nära samband mellan grundskola och gymnasieskola. LUT 74 har vägt den dubbla behörighetens betydelse mot behovet av en mer enhetlig utbildning av lärare för grundskolan och därvid även beaktat frågor som rör den dubbla behörighetens faktiska utnyttjande i form av stadieövergripande tjänstgöring i dagens ungdomsskola. Utredningen finner icke skäl att låta den dubbla behörigheten få någon avgörande betydelse för frågan om den grundläggande lärarutbildningens framtida utformning.

LUT 74 har enligt sina direktiv att överväga mål, struktur, innehåll och inre organisation av utbildningen av lärare i s. k. allmänna och praktiskt-estetiska ämnen. För de yrkespedagogiska utbildningarna, dvs. utbildning vid industri- och hantverkslärarlinjen, handels- och kontorslärarlinjen, vårdlärarlinjen samt lärarlinjen för jordbruk, skogsbruk och trädgårdsskötsel, omfattar uppdraget endast frågor om allmänna mål och struktur. Utredningen skall också beakta frågan om samordning mellan olika lärarutbildningslinjer. Utredningen konstaterar att inte bara gymnasieskolan utan även den kommunala vuxenutbildningen och arbetsmarknadsutbildningen utgör viktiga avnämnarområden för de nämnda lärarutbildningarna.

Mot bakgrund av bl. a. den återkommande utbildningens princip förutser utredningen att gymnasieskolan i framtiden dels blir mer varierad vad gäller utbildningsvägar och studerandegrupper, dels kommer att karaktäriseras av en starkare samordning mellan olika studievägar. Utvecklingen understryker behovet av en gemensam syn hos olika personalgrupper på skolans övergripande mål och ställer krav på nära samverkan mellan personalgrupperna. En förutsättning är här bl. a. att ökade möjligheter ges till pedagogisk utbildning av vissa grupper av experter/instruktörer/handledare verksamma inom gymnasial utbildning. Sådana grupper har redan i dag betydelsefulla utbildningsfunktioner och kan med gymnasieskolans ökade diversifiering och breddade kontaktytor mot vuxenutbildningen förväntas få det i än högre grad i framtiden.

Utredningen ser frågan om ämnesdjup som bl. a. en fråga som rör lektorsinstitutionen och föreslår att forskarutbildning och befordringstjänster även skall finnas inom praktiskt-estetiska ämnen och yrkesinriktade ämnen. Vad gäller ämnesbredden diskuterar LUT 74 möjligheten av kombinationer över de traditionella gränserna mellan s. k. allmänna ämnen, praktiskt-

estetiska ämnen och yrkesinriktade ämnen. Även om bl. a. kraven för tillträde och utbildningstidens längd här kan bli mycket omfattande anser utredningen att möjligheter till ett friare kombinerande av ämnen skall stå öppna.

LUT 74 föreslår att den praktisk-pedagogiska utbildningen inom all lärarutbildning avseende gymnasieskolan skall omfatta 40 poäng, vilket innebär en förlängning av ettämnesutbildningen i gymnastik samt lärarlinjen för jordbruk, skogsbruk och trädgårdsskötsel med vardera 20 poäng. Den ämnesteoretiska utbildningen bör, i likhet med vad utredningen föreslagit för grundskollärarutbildningens del, föregås av en praktisk-pedagogisk orienteringskurs, varvas (i viss utsträckning) med inslag av pedagogik, metodik och praktik samt efterföljs av en praktisk-pedagogisk utbildningsdel. I de fall då de ämnesteoretiska studierna avslutas före det den praktisk-pedagogiska utbildningen tagit sin början får denna principmodell modifieras.

LUT 74 anser att tre utbildningsvägar skall stå öppna till tjänst som lärare i s. k. *allmänna ämnen,* nämligen en direkt väg för studerande med relativt tidig inriktning på läraryrket, en indirekt väg för studerande med relativt sen inriktning på läraryrket och en vidareutbildningsväg för grundskolans lärare. Vad gäller den sistnämnda vägen förutsätter LUT 74 att utbildningen skall leda fram till behörighet för minst tvåämnestjänst och att tidigare lärarstudier skall tillgodoräknas.

Vad gäller den direkta vägen finner LUT 74 att de ämnesteoretiska studiernas tidsram bör ökas med 20 poäng, från nuvarande 120 poäng till 140 poäng. Som skäl för resursökningen nämns bl. a. de ökade krav på ämneskunnande som gymnasieskolans vidgade kontaktytor mot kommunal vuxenutbildning och arbetsmarknadsutbildning ställer samt de behov av såväl fördjupning som breddning av de ämnesteoretiska studierna som i olika sammanhang understrukits av företrädare för ämnena svenska, främmande språk, naturkunskap etc. Tidsresursen bör i princip disponeras enligt följande tre alternativ för två- och treämnesutbildning, nämligen 80 + 60 poäng; 80 + 40 + 20 poäng; 60 + 40 + 40 poäng. Alternativen inrymmer bl. a. ökade möjligheter till treämnesutbildning.

Beträffande ettämnesutbildningen i *praktiskt-estetiska ämnen* föreslår LUT 74 att de allmänna behörighetsvillkoren skall gälla för tillträde till gymnastik-, slöjd-, textil-, hushålls-, barnavårds- och teckningslärarlinjerna.

Behörighetskraven för tillträde till gymnastik-, hushålls- och barnavårdslärarutbildningarna kan redan i dag uppfyllas inom en och samma gymnasielinje. Förslaget att den allmänna behörigheten bör gälla för tillträde till dessa utbildningar kräver att särskilda behörighetskrav också uppställs.

De särskilda behörighetskrav som nu gäller för tillträde till tvåämnesutbildning avseende (bl. a.) trä- och metallslöjd respektive textilslöjd bör också uppställas för tillträde till motsvarande ettämnesutbildningar om en normalväg genom gymnasieskolan skall finnas.

Vad gäller teckningslärarutbildningen anser utredningen att man bör avvakta gymnasieutredningens förslag innan definitiv ställning där tas till frågan om normalväg. Utredningen menar att samma avvaktande hållning också bör intas till problemet att finna en normalväg som ger möjlighet att möta samtliga de särskilda behörighetskrav som uppställs för tillträde till tvåämnesutbildningar i praktiskt-estetiskt ämne jämte annat ämne.

LUT 74:s förslag ligger i linje med bl. a. LUK:s överväganden och uttalanden i högskolepropositionen (1975:9). De är också naturliga konsekvenser av tanken på en breddad lärarroll och en öppen lärarutbildning.

LUT 74 föreslår vidare att ettämnesutbildningen i trä- och metallslöjd förändras så att den framgent även innefattar en del för ämnesutbildning om 80 poäng, utöver den praktisk-pedagogiska del som i dag utgör dess enda komponent. Till utgångspunkterna för förslaget hör kravet på en s. k. normalväg genom gymnasieskolan, önskvärdheten av en könsmässigt jämnare fördelning av studerande/lärare och behovet av en starkare inriktning mot läraryrket av de studier som avser yrkeskunnandet. Ökade tidsresurser förordas också för ettämnesutbildningen i gymnastik. Förslaget, till vars bakgrund bl. a. hör ämnets betydelse för rehabilitering och personlighetsutveckling samt fortlöpande utveckling vad gäller metoder och arbetssätt, innebär att ytterligare 20 poäng bör läggas till de ca 20 poäng som den praktisk-pedagogiska utbildningen f. n. disponerar.

Frågan om ettämnes-, tvåämnes- och LUT 74-vägens inbördes utbytbarhet har granskats under delaspekterna behörighetsvillkor, samordning (varvningsfrågan), inriktning, innehåll och tidsomfång. Förutsatt att utredningens förslag rörande vissa förändringar i behörighetsvillkor, samordning och tidsomfång förverkligas, kan utbytbarhet anses råda i den bemärkelsen att fullgjord ettämnes- eller tvåämnesutbildning helt täcker motsvarande specialiseringsalternativ inom utbildningen av lärare för grundskolan. Utbytbarhet kan vidare förutsättas komma att råda i så måtto att fullföljda studier av ett specialiseringsalternativ inom utbildningen av lärare för grundskolan efter kompletterande praktisk-pedagogiska och ämnesteoretiska utbildningar inom en 20-poängram ger behörighet för lärartjänst i praktiskt-estetiskt ämne inom gymnasieskolan. På orter med utbildning enligt mer än en modell kan samläsning ske mellan ettämnesutbildning (med eventuell tvåämnesvariant) och praktisk-estetisk utbildning inom ramen för utbildning av lärare för grundskolan. Därmed ökar möjligheterna att förlägga praktisk-estetisk utbildning till mer än ett fåtal orter.

I fråga om utbildningen av barnavårdslärare diskuterar LUT 74 bl. a. denna utbildnings ställning mot bakgrund av bl. a. SÖ:s förslag till ny läroplan för grundskolan. Mot hänvisning till det markerade behovet av barnavårdslärare samt utbildningens vitsordade kvalitet konstaterar LUT 74 att någon avveckling inte är aktuell. Utredningen erinrar dock om den väg till lärartjänst i berörda ämnen som öppnats genom utbildningen vid den nya pedagogik/metodiklärarlinjen.

LUT 74:s modell för utbildning av lärare i grundskolan syftar bl. a. till att stärka de praktiskt-estetiska ämnenas ställning i skolans lägre årskurser. Att flera utbildningsvägar kan finnas sida vid sida påkallar dock att resp. utbildningars avnämar- och behörighetsområden preciseras. Utredningen anser att tvåämneslärare av LUK-modell inte annat än undantagsvis bör handha undervisningen i grundskolan, för vilken LUT 74-vägen bör vara den naturliga. Ettämnesutbildningens naturligaste avnämarområde bör vara gymnasieskolan, vuxenutbildningen och kulturlivet i stort, samt grundskolans högre årskurser.

När det gäller *de yrkespedagogiska utbildningarna* konstaterar LUT 74 att behoven av förstärkning är synnerligen påtagliga inom såväl industri- och

hantverkslärarlinjen som handels- och kontorslärarlinjen. Även lärarlinjen för jordbruk, skogsbruk och trädgårdssskötsel behöver en större tidsresurs. Utredningen föreslår bl. a. att:

- □ målfrågor, arbetslivsorientering, kommunikationsämnen och specialpedagogiska frågor ges generellt ökat utrymme,
- □ industri- och hantverkslärarutbildningen samt handels- och kontorslärarutbildningen förlängs med 40 poäng vilket innebär att till den nuvarande praktisk-pedagogiska utbildningen om 40 poäng läggs en ämnesteoretisk del av samma omfattning,
- □ lärare inom industri och hantverk genom den föreslagna ämnesteoretiska vidgningen av utbildningen även skall kunna komma i fråga som lärare i teknik, tillsammans med tekniklärare som utbildats på annat sätt,
- □ lärare i jordbruk, skogsbruk och trädgårdsskötsel får sin utbildning förlängd med 20 poäng (till sammanlagt 40 poäng), i första hand avseende den praktisk-pedagogiska delen av utbildningen.

Utredningen behandlar även den inbyggda utbildningen och utbildningen av handledare inom yrkessektorn. LUT 74 anser att handledarutbildningen bör förstärkas avsevärt genom en etappvis utbildning, omfattande minst tre till fyra veckors grundutbildning, ett års praktisk pedagogisk verksamhet och två till tre veckors uppföljning av pedagogiska frågor och skolproblem. Där så är möjligt bör samordning ske med övrig lärarutbildning. Utbildningen bör kunna tillgodoräknas som ett första steg i en eventuell fullständig lärarutbildning avseende yrkesinriktade ämnen.

7 Lärarutbildningens innehåll, verksamhets- och arbetsformer

7.1 Styrningsproblemet

7.1.1 *Frågeställningar*

Då LUT 74 arbetat med frågan om lärarutbildningens innehåll och arbetsformer har utredningen frågat sig på vilka sätt det är möjligt för samhället att styra utbildningen och i vilken grad en sådan styrning är önskvärd. Hur konkreta och detaljerade bör utredningens förslag vara? Till vilka beslutsnivåer riktar sig förslagen, och vilken grad av styrning bör utövas från respektive nivå? Hur bör i en centralt fastställd utbildningsplan målbeskrivningen för utbildningen avvägas mot innehållsbeskrivningen, och hur bör dessa styrinstrument avvägas mot och samordnas med andra styrinstrument, t. ex. resursfördelning, tjänsteorganisation och utbildning av lärarutbildare? Tagna tillsammans förklarar svaren på dessa frågor dels utformningen av de förslag till utbildningsbeskrivningar, som skall redovisas senare i detta kapitel,dels sambandet mellan dessa förslag och de förslag som ges i övriga kapitel.[1]

7.1.2 *Lärarutbildningen som styrinstrument för skolans utveckling*

De beslut som tagits med anledning av förslagen från utredningen om skolans inre arbete (SIA) innebär en minskad centralstyrning och ett ökat lokalt ansvar. Även utredningen om skolan, staten och kommunerna (SSK) arbetade med frågan hur en decentralisering av beslut inom skolväsendet bör ske. Utvecklingen innebär en minskad central styrning av resursutnyttjandet och av verksamhetens innehåll. Detaljregleringar avvecklas och läroplanens kursplaner får en allmännare utformning. Skolans personal får i samarbete med elever och föräldrar i högre grad än tidigare själv tolka och konkretisera centralt fastställda övergripande mål för arbetet samt använda resurser och utforma kursinnehåll med hänsyn till ortens, skolans och elevernas förutsättningar och behov. Utbildningen av skolans personal får därför en relativt sett större betydelse såsom ett instrument med vars hjälp samhällets intentioner med skolan kan förverkligas.

Mot denna bakgrund är det naturligt att samhället genom lärarutbildningen vill säkerställa att lärarna är införstådda med den grundsyn som kommer till uttryck i de övergripande målen för skolan. Denna gemensamma syn är en förutsättning för att lärarna skall utnyttja sitt ökade inflytande på ett

[1] Vissa utgångspunkter för det följande resonemanget ges i skriften Mål för lärarutbildning. Rapport utarbetad av Gunilla Svingby på uppdrag av 1974 års lärarutbildningsutredning. Ds U 1977:2.

sådant sätt att skolan utvecklas i av samhället önskad riktning. Det förhållandet att lärarens arbete i allt högre grad kommer att utföras på eget ansvar och utan central detaljstyrning måste också återspeglas i och förberedas av lärarutbildningen. Denna måste således ge avsevärt utrymme för valsituationer och studiearbete under eget ansvar, dvs. för deltagarnas styrning av den egna utbildningen.

7.1.3 *Beslutsnivåer och styrinstrument*

När det gäller hur samhällets intentioner med lärarutbildningen skall kunna förverkligas finns det skäl att skilja mellan *beslutsnivåer* och *styrinstrument*. Följande beslutsnivåer kan urskiljas: riksdag, regering, departement, ämbetsverk, regionstyrelse, enhetsstyrelse, linjenämnd, institutionsstyrelse, lärare, studerande. Till styrinstrumenten hör bl. a. bestämmelser om utbildningens syfte, omfattning, innehåll, inre organisation och utvärderingssystem samt behörighetsvillkor, resursfördelning, tjänsteorganisation och utbildning av lärarutbildare.

Samhällets vilja att styra är givetvis starkast när den tar sig uttryck i riksdagsbeslut, vilka sedan tolkas och administreras av departement, ämbetsverk etc. Samhällsinflytande finns emellertid också på lägre nivåer, genom de företrädare för allmänna intressen och för yrkeslivet som ingår i universitets- och högskoleämbetets (UHÄ) styrelse och planeringsberedningar samt i regionstyrelser, enhetsstyrelser och linjenämnder.

Styrinstrumenten kan användas med olika precisionsgrad på olika nivåer. Ju fler instrument som används med hög precisionsgrad på hög styrningsnivå, desto starkare är den centrala styrningen och omvänt. Teoretiskt sett kan emellertid en förhållandevis stark central styrning uppnås genom användande av endast några av de nämnda instrumenten. Enbart detaljerade bestämmelser om utbildningens innehåll och inre organisation skulle sålunda innebära en ganska stark styrning. Samma effekt torde kunna uppnås utan sådana bestämmelser, såvida utvärdering och examination sköts centralt (genom t. ex. centrala prov, inspektörer eller censorer). En avsevärd central styrning skulle också kunna ske genom att man enbart utnyttjar resurstilldelningen och tjänsteorganisationen som styrinstrument, varvid resurstilldelningen skulle kännetecknas av detaljerade bestämmelser om till vad och hur resurserna finge användas medan tjänsteorganisationen skulle utmärkas av starkt preciserade befattningsbeskrivningar.

Ytterligare ett sätt att centralt styra utbildningen är att – så som nu synes ske inom det allmänna skolväsendet – satsa på måldokument och personalutbildning såsom styrinstrument. För lärarutbildningens del innebär detta dels att måldokument utformas som ger en fyllig redovisning av samhällets intentioner med utbildningen, dels att utbildningen av lärarutbildarna siktar till att hos dessa utveckla samma grundsyn som präglar måldokumenten och kompetens att själva tillsammans med de studerande utforma utbildningen så att målen uppnås. Ju svagare personalutbildningen är, desto starkare blir kravet på att måldokumentet är preciserat och detaljerat.

Problemet är således inte bara i hur hög grad samhället bör styra respektive inte styra utbildningen, utan även vilka medel som bör användas. Därvid måste uppmärksammas att olika styrinstrument kan användas på ett sådant

sätt att de motverkar varandra. Exempelvis kan såväl måldokument som utbildningsbeskrivning framhålla önskvärdheten av en integration mellan olika utbildningsdelar, medan tjänsteorganisationen är uppbyggd så att den försvårar en samverkan. På samma sätt kan samarbetsträningen i utbildningen motverkas av ett utvärderingssystem som innefattar graderande betygsättning. För LUT 74 framstår det som utomordentligt angeläget att de olika styrinstrumenten bringas att samverka på ett sätt som står i överensstämmelse med de övergripande målen för utbildningen.

7.1.4 *Högskolereformen och styrningsfrågan*

Högskolereformen har inneburit bl. a. en decentralisering av ansvar och befogenheter till lokala organ inom högskoleväsendet. I prop. (1975:9, s. 500 f) om reformering av högskoleutbildningen framhölls sålunda att reformen borde innebära en ökad lokal frihet att besluta om utbildningens innehåll och organisation, om dispositionen av anvisade medel och om verksamhets- och arbetsformer i utbildningen. Decentraliseringen syftade bl. a. till att stimulera det lokala engagemanget i planerings- och utvecklingsarbetet, öka effektiviteten i användningen av tillgängliga resurser och främja en fortlöpande förnyelse av högskoleutbildningen. En förutsättning för denna decentralisering var att representanter såväl för samhälls- och yrkeslivet som för lärare och studerande skulle ingå i högskolans beslutande organ.

Decentraliseringen innebär att det skapas nya förutsättningar för förändringar i den högre utbildningens innehåll och studieorganisation. Sådana förändringar har hittills, framhöll föredraganden i nämnda proposition (s. 436),

> ... ofta initierats och genomförts genom centrala insatser, i utredningar och ämbetsverk. Det lokala utrymmet för experiment och över huvud för variationer i utbildningens innehåll och uppläggning har varit begränsat. (– – –). Självfallet kommer även i fortsättningen utrednings- och utvecklingsarbete på riksplanet att vara nödvändigt som underlag för mera genomgripande förändringar i utbildningen inom skilda områden. (– – –) Det är emellertid enligt min uppfattning nödvändigt att reformeringen av högskoleutbildningen i ökad utsträckning förankras i ett lokalt förnyelsearbete.

Med utgångspunkt i bl. a. de principiella överväganden som här återgivits, har en högskolelag (SFS 1977:218) stiftats och en högskoleförordning (SFS 1977:263) utfärdats, vilka ger ramar och förutsättningar för styrningen av bl. a. lärarutbildningen.

I högskoleförordningens 3 kap. 14 § ges sålunda följande anvisningar för utformningen av centrala *utbildningsplaner* för de allmänna utbildningslinjerna.

> 14 § I utbildningsplan för allmän utbildningslinje skall anges
> 1. innehållet i beslut om inrättande av linjen,
> 2. de riktlinjer i övrigt som kan ha meddelats för linjen,
> 3. syftet med linjen,
> 4. det huvudsakliga innehållet i linjen,
> 5. den huvudsakliga uppläggningen av linjen,
> 6. de föreskrifter med villkor för särskild behörighet att antagas till linjen eller del därav som meddelas med stöd av 5 kap. 19–23 och 46 §§ samt

7. betyg, som skall användas.

Skall det finnas olika inriktningar eller skall utbildningen avkortas enligt 7 §, skall detta anges i utbildningsplanen.

Om det behövs med hänsyn till ett ändamålsenligt anordnande av utbildningen inom linjen, skall föreskrifter om upprättande av kursplan eller lokal plan meddelas i utbildningsplanen.

I utbildningsplan kan meddelas även andra föreskrifter enligt vad som anges i 9 § andra stycket, 11 §, 23 § tredje stycket och 5 kap. 24 § andra stycket.

Enligt högskolepropositionen (1975:9, s. 447) förutsätts allmänna utbildningslinjers omfattning och inriktning fastställas av regeringen. Punkt 1 och eventuellt också i viss utsträckning punkterna 2 och 3 i den ovan citerade paragrafen i högskoleförordningen innebär således ett återgivande av regeringens beslut. Detta kan i sig vara mer eller mindre detaljerat. I övrigt utformas och fastställs utbildningsplanen av det centrala ämbetsverket, dvs. för lärarutbildningens del av UHÄ.

Den citerade paragrafen ger en bred marginal för UHÄ:s bedömning av hur detaljerad utbildningsplanen bör vara. Om det behövs skall denna således kunna innehålla föreskrifter om upprättande av kursplan eller lokal plan. I utbildningsplanen kan också meddelas bl. a. föreskrifter om hur linjen skall delas upp på kurser (9 §), föreskrifter om praktik som utgör från kurs fristående utbildningsmoment (11 §) samt föreskrifter om inledande studieprogram gemensamt för två eller flera linjer (23 §). Utbildningsplan skall också kunna innehålla föreskrifter om betygsättning, t. ex. beträffande rätt att undergå förnyat prov (7 kap. 5–6 §§).

Utbildningsplanen ger ramarna för det lokala arbetet och binder allt efter sin detaljeringsgrad detta mer eller mindre hårt. I prop. 1975:9 (s. 448) framhölls att smärre avvikelser från utbildningsplanen bör kunna göras lokalt och att en *lokal plan* för en allmän utbildningslinje bör fastställas t. ex. då en utbildningsplan medger alternativa tillämpningar. Högskoleförordningen föreskriver att en lokal plan *skall* upprättas för varje allmän utbildningslinje. Den lokala planen, som fastställs av linjenämnden efter samråd med berörda institutioner eller andra arbetsenheter, skall bl. a. ange de kurser och andra utbildningsmoment som anordnas (17–19 §§). Det innebär att uppdelningen på kurser med bestämda poängtal görs lokalt. Den centrala utbildningsplanen får emellertid, som tidigare nämnts, innehålla föreskrifter om hur denna uppdelning skall göras.

Vidare skall linjenämnden för varje kurs som ingår i allmän utbildningslinje fastställa *kursplan*. I denna skall bl. a. anges (3 kap. 21 §)

1. kursens benämning,
2. kursens poängtal,
3. syftet med kursen,
4. det huvudsakliga innehållet i kursen,
5. den huvudsakliga karaktären av den undervisning och de läromedel som kan, bör eller skall förekomma i kursen,
6. de föreskrifter om krav på förkunskaper och om andra villkor som gäller för tillträde till kursen eller moment inom kursen,
7. formerna för att bedöma de studerandes prestationer samt
8. de övriga föreskrifter som behövs.

Kursplan skall vidare innehålla anvisning om studerandes rätt till tredje prövningstillfälle för ny bedömare (7 kap. 6 §) samt eventuella föreskrifter om tillgodoräknande av annan utbildning (7 kap. 9 §).

7.1.5 *Överväganden*

LUT 74 har i kapitel 4 redovisat sin principiella syn på frågan om central styrning, decentralisering och medinflytande i lärarutbildningen (4.5.2). Mot denna bakgrund vill utredningen lägga följande synpunkter på de frågor som aktualiserats i föreliggande kapitel, nämligen med vilken precision eller detaljeringsgrad olika styrinstrument bör användas på olika beslutsnivåer. Särskild uppmärksamhet skall därvid ägnas utbildningsplanernas utformning.

Vid sidan av utbildningsplaner kan, som tidigare nämnts, utvärdering, resurstilldelning, tjänsteorganisation och lärarutbildarnas egen utbildning fungera som styrinstrument för lärarutbildningen.

Enligt utredningens uppfattning bör utvärdering användas med en viss försiktighet som centralt styrinstrument, eftersom det kan hindra lokalt ansvarstagande och förnyelsearbete. Centralt måste givetvis utvärderas huruvida de övergripande syftena med lärarutbildningen och lärarutbildningsreformen uppnås. Men utvärderingar måste göras på varje beslutsnivå och bör i princip begränsas till att avse effekten av beslut som fattats på den egna nivån, inte effekten av beslut som fattats på andra nivåer. Framför allt bör man undvika central utvärdering av de enskilda studerandes studieresultat, t. ex. i form av centrala prov eller centralt examinationsförfarande.

Resursfördelningen bör ha ramkaraktär och ge de regionala och lokala organen förhållandevis stor frihet att på eget ansvar fördela resurserna på olika verksamheter, kurser m. m. En viss styrning bör dock ske, dels genom att de resurser högskolan förfogar över i princip ställs till linjenämndernas förfogande för att av dessa fördelas till olika institutioner och verksamheter, dels genom att sådana utvecklingsprojekt och inslag i utbildningen som har speciellt intresse bör kunna stödjas genom särskilda medel.

Organisationen av tjänster för lärarutbildare samt utbildningen och fortbildningen av lärarutbildarna är enligt LUT 74:s uppfattning viktiga medel för att främja förverkligandet av lärarutbildningens mål. Här skall ges några exempel på hur tjänsteorganisationen i lärarutbildningen kan användas som ett styrinstrument som kompletterar utbildningsplanen och i viss mån kan ersätta anvisningar i denna:

- Grundutbildningens forskningsanknytning kan delvis tillgodoses genom att forskarutbildning krävs för behörighet till vissa lärarutbildartjänster och genom att fortlöpande forskningskontakt ingår i tjänsteåliggandena.
- Integrationen av pedagogik och metodik kan främjas genom att tjänster inrättas som täcker båda dessa områden och genom att kompetens på båda områdena krävs för behörighet till dessa tjänster.
- Behovet av att lärarutbildningen står i fortlöpande kontakt med skolans utveckling kan delvis tillgodoses genom att lärarutbildare åläggs viss

skoltjänstgöring och/eller deltagande i pedagogiskt försöks- och utvecklingsarbete.

För utnyttjandet av tjänsteorganisationen spelar avtalsöverenskommelser stor roll. Dessa utgör således ett viktigt kompletterande styrinstrument som samhället-arbetsgivaren och lärarorganisationerna förfogar över tillsammans. Självfallet måste samhället söka använda detta styrinstrument på ett sätt som står i överensstämmelse med målen för lärarutbildningen och med användningen av övriga styrinstrument. En fråga som därvid har stor betydelse är hur lärarutbildarnas tjänstgöringsskyldighet bör beräknas.

Att LUT 74 vill betona utbildningen av lärarutbildare som ett instrument med vars hjälp samhället bör styra lärarutbildningens innehåll och utformning, innebär inte att lärarutbildarutbildningens innehåll skall detaljregleras. Det viktiga är, som närmare skall utvecklas i ett senare kapitel, att en befattningsutbildning kommer till stånd och att denna gör deltagarna förtrogna med intentionerna bakom lärarutbildningens fortlöpande reformering och ger dem tillfälle att ingående diskutera hur dessa intentioner skall kunna förverkligas.

Under förutsättning att tjänsteorganisation och personalutbildning används på det sätt som här antytts vill LUT 74 anföra följande synpunkter på utbildningsplanernas utformning.

Utbildningsplanens *målbeskrivning* bör betraktas som det viktigaste styrinstrumentet. I måldokumentet bör de värderingar som legat till grund för lärarutbildningsreformen och de intentioner samhället har med den nya lärarutbildningen redovisas på ett sådant sätt att måldokumentet kan stimulera till fortlöpande tolkning och precisering av målen på det lokala planet såväl inom linjenämnder och institutionsstyrelser som bland personal och studerande. Styrinstrumentet bör således användas för att ange riktlinjer för den önskvärda utvecklingen, inte en beskrivning av en önskvärd slutprodukt. Måldokumentet förutsätts fastställas av regeringen och gälla alla lärarutbildningar. I bilaga 4 presenteras ett utkast till en sådan målbeskrivning.

Utbildningarnas *tidsramar,* åtminstone deras totala omfattning, förutsätts vara fastställda redan genom riksdagsbeslut. När det gäller utbildningstidens fördelning på utbildningsled och/eller block, kan det finnas skäl att i utbildningsplanerna välja olika detaljeringsgrad beroende på vilken linje det är fråga om. För nya utbildningslinjer som skiljer sig starkt från de utbildningar de ersätter bör utbildningsplanen sålunda, åtminstone under de första åren, innehålla föreskrifter om linjens uppdelning i block och om blockens omfattning i poäng. Detta gäller framför allt den av LUT 74 föreslagna utbildningslinjen för lärare i grundskolan. Den innehållsstruktur utredningen här föreslagit bör sålunda få bindande karaktär och utgöra de ramar inom vilka de lokala organen kan besluta om kursuppdelning.

Enligt högskoleförordningen skall, som tidigare nämnts, utbildningsplanen ange det huvudsakliga *innehållet* i linjen samt, om det behövs, föreskrifter om upprättande av kursplan. Särskilt när det gäller helt nya utbildningar bör, enligt utredningens mening, möjligheten att meddela sådana föreskrifter utnyttjas. Det innebär att utbildningsplanen bör kunna ange det övergripande syftet med ett block samt anvisningar om vilka delämnen som förutsätts ingå i blocket och om vilka institutioner (motsva-

rande) som alltså har att samverka då kursplan(er) skall utformas och genomföras. Även andra anvisningar för kursplanearbetet, t. ex. om ämnesintegration, individualiseringsmöjligheter och praktikinslag, bör kunna ges i utbildningsplanen. Väsentligt är emellertid att utbildningsplanen *inte* innehåller direkta förslag till kursplaner. Dessa skall utarbetas på lokal nivå med vederbörande linjenämnd som huvudansvarig.

Även i fråga om utbildningens *inre organisation* (studieorganisation samt verksamhets- och arbetsformer) bör utbildningsplanerna kunna ge anvisningar i den mån måldokumentet inte i dessa hänseenden kan ges en tillräckligt tydlig utformning. Med hänsyn till verksamhets- och arbetsformernas utomordentliga betydelse för utbildningsresultatet redovisar utredningen i ett följande avsnitt sin syn på dessa frågor. Synen på verksamhets- och arbetsformerna bör på lämpligt sätt komma till uttryck i utbildningsplanerna. Väsentligt är därvid att utbildningsplanen inom högskoleförordningens ram ger vissa riktlinjer för hur styrningen på den lokala nivån bör utformas, dvs. för hur inflytandet över utbildningens innehåll och utformning bör fördelas mellan linjenämnder, institutioner (motsvarande), lärare och studerande.

Utbildningsplanen skall, slutligen, ange de särskilda behörighetsvillkor som gäller för antagning till linjen eller till del därav. Utredningens förslag till behörighetsvillkor m. m. framgår av kapitel 12.

De utbildningsbeskrivningar som ges i ett följande avsnitt av detta kapitel avses ligga till grund för utarbetandet av centrala utbildningsplaner. I vissa delar, t. ex. i fråga om det praktisk-pedagogiska orienteringsblocket och kommunikationsblocket i grundskollärarurbildningen, är utbildningsbeskrivningarna mer detaljerade än vad utbildningsplanerna förutsätts vara. Syftet är att därmed dels underlätta ställningstaganden vid remissbehandlingen av utredningsförslagen, dels – om förslagen skall förverkligas – ge de lokala planeringsorganen ytterligare underlag under initialskedet.

7.2. Lärarutbildningens huvudkomponenter

7.2.1 *Nuvarande utbildning*

Innehållet i nuvarande lärarutbildningar delas vanligtvis upp i fyra huvuddelar: ämnesstudier, pedagogik, metodik och praktik. Sammanfattningsvis kan följande syften anges för huvuddelarna:

- Ämnesstudierna skall ge de ämneskunskaper och ämnesfärdigheter som krävs för att den studerande skall kunna undervisa i de ämnen som den framtida lärartjänsten avser.
- Pedagogiken skall ge kunskaper om samhälls- och beteendevetenskapliga fakta, teorier och metoder av betydelse för skolans och lärarens arbete.
- Metodiken skall göra den studerande förtrogen med de undervisningsmål och undervisningsmetoder som anges i skolans läroplaner och med de erfarenheter som gjorts på det undervisningsmetodiska området.
- Praktiken skall utveckla den studerandes förmåga att tillämpa sina ämnesteoretiska, pedagogiska och metodiska kunskaper i arbetet som lärare.

Redan denna summariska syftesbeskrivning ger vid handen att utbildningens huvuddelar inte kan skiljas klart från varandra. Särskilt gäller detta de praktisk-pedagogiska delarna. Metodikens innehåll kan således i väsentliga delar sägas vara en konkretisering av pedagogiken, medan praktiken inte har något specifikt innehåll utan är en organisationsform där främst pedagogik- och metodikstudierna kan tillämpas.

Utbildningens uppdelning på skilda huvuddelar, vilka varken kan eller bör innehållsmässigt klart avgränsas från varandra, har skapat svåra samordningsproblem. Förutsättningar för samordning kan skapas i tre hänseenden, dels i fråga om innehållsbeskrivningen i form av bl. a. kursplaner, dels i fråga om studieorganisationen och dels i fråga om den yttre organisationen (lokalisering, institutionsindelning, lärarutbildartjänster, övriga resurser). I det följande skall kortfattat och utifrån de nämnda aspekterna diskuteras hur samordningsfrågorna behandlats av 1960 års lärarutbildningsutredning (LUS) och under de tio år som gått sedan klass- och ämneslärarutbildningen reformerades 1968. Diskussionen innebär i vissa delar en vidareutveckling av det som tidigare sagts om samordningen av ämnesteoretiska och praktisk-pedagogiska studier i kapitel 5 (avsnitt 5.4.3).

Ämnesstudiernas yrkesinriktning, dvs. deras anknytning till den praktisk-pedagogiska utbildningen, borde enligt LUS ske på bl. a. följande sätt. Innehållet i ämnesstudierna borde bringas i överensstämmelse med skolans kursplaner i motsvarande ämnen. I klasslärarutbildningen skulle ämnesstudier och praktisk-pedagogisk utbildning ges vid samma utbildningsanstalt (lärarhögskola) och tidsmässigt varvas med varandra för att möjliggöra en integration mellan dessa delar. Blivande ämneslärare skulle visserligen erhålla sin ämnesutbildning vid universitet och sin praktisk-pedagogiska utbildning vid lärarhögskola, men en förberedande del av denna praktisk-pedagogiska utbildning skulle ges parallellt med ämnesstudierna och samordnas med dessa.

Pedagogiken borde enligt LUS klarare än tidigare inriktas på tillämpningsfrågor. Det innebär bl. a. att s. k. allmänmetodiska frågor skulle behandlas inom ämnet pedagogik. Pedagogiken skulle kopplas till lärarkandidaternas praktik bl. a. genom pedagogiklärarnas insatser vid de försöks- och demonstrationsskolor (FoD) som LUS föreslog. Pedagogiklärarnas tjänstgöringsvillkor och -skyldighet borde också utformas så att de fick en breddad erfarenhet av skolans arbete och en fortlöpande kontakt med metodiklärarna.

Metodikutbildningens centrala uppgift var enligt LUS att binda samman teori och praktik i lärarutbildningen. Det kunde ske t. ex. genom att seminarieövningar anordnades under gemensam ledning av pedagogiklärare, metodiklärare och handledare, genom att studierna i pedagogik och metodik tidsmässigt och innehållsmässigt nära samordnades och genom att lärarhögskolan fick ansvar för den pedagogiska ledningen av verksamheten i praktikhandledarklasserna. För att främja samverkan mellan pedagogiken och metodiken borde enligt LUS metodiklärarna fortbildas i pedagogik och stimuleras att genomgå ämnesmetodisk forskarutbildning.

LUS föreslog ökade resurser för praktikdelen av utbildningen bl. a. genom satsning på auskultationer via intern television (ITV) och genom tillskapandet av de tidigare nämnda FoD-skolorna. Genom de konkretiseringar av

metodikundervisningen som kunde ske genom ITV och i FoD-skolorna, skulle metodiken och praktiken knytas närmare varandra. För att skolpraktiken skulle kunna integreras i den övriga lärarutbildningen föreslog LUS dels goda resurser för metodiklärares besök i praktikskolorna, dels omfattande fortbildning av praktikhandledarna.

Sammanfattningsvis kan sägas att LUS visserligen föreslog en uppdelning av lärarutbildningens innehåll i fyra huvuddelar men att utredningen samtidigt betonade vikten av en samordning mellan dessa delar och föreslog en rad åtgärder för att främja en sådan samordning.

Även lärarutbildningskommittén (LUK) delade upp utbildningens innehåll i de fyra nämnda huvuddelarna och betonade starkt vikten av en samordning mellan pedagogik, metodik och praktik. Dessa delar skulle varvas med varandra och integreras till en enhet under ett avslutande praktisk-pedagogiskt år. Utbildningen skulle genomföras av ett lärarlag, bestående av pedagogiklärare, metodiklärare och handledare. För att främja integrationen presenterade LUK ett förslag till gemensam studieplan för den praktisk-pedagogiska utbildningen.

Enligt LUK borde ämnesutbildningen vara avslutad före den egentliga praktisk-pedagogiska utbildningen. Men även ämnesutbildningen skulle yrkesinriktas, vilket borde ske genom att en s. k. lärarinriktad yrkesförberedelse om sammanlagt åtta veckor gavs parallellt med ämnesstudierna. Yrkesförberedelsen skulle omfatta såväl pedagogik- och metodikstudier som praktik i skola.

Utvecklingen inom ämneslärarutbildningen under 1970-talet utmärks av strävanden att samordna pedagogik, metodik och praktik. 1974 års reformering av praktikorganisationen (prop. 1973:78) innebar förbättrade förutsättningar för en sådan samordning bl. a. genom att den tidigare praktikterminen, då lärarkandidaten tjänstgjorde som lärare på en vakant tjänst, ersattes med praktikanttjänstgöring där lärarkandidaten tillsammans med sin handledare bildade ett lärarlag. Praktiken kunde därmed på ett effektivare sätt kopplas till pedagogik- och metodikstudierna. I utbildningsplanen för ämneslärarlinjen sammanfördes också, i enlighet med LUK:s förslag, pedagogik, metodik och praktik i en gemensam studieplan.

I och med 1977 års högskolereform har de ämnesteoretiska och de praktisk-pedagogiska delarna av ämneslärarutbildningen knutits samman i hela utbildningslinjer, vilket öppnat möjligheter att tidsmässigt skjuta in dessa delar i varandra och därigenom närmare samordna ämnesutbildning med praktisk-pedagogisk utbildning.

Även inom klasslärarutbildningen har strävanden att samordna utbildningens huvuddelar präglat en stor del av utvecklingsarbetet under 1970-talet. I en första fas lades ett betydande arbete ned på att lösa de planeringsproblem som samordningskravet innebar. Som modell för den lokala planeringen lät skolöverstyrelsen (SÖ) i samverkan med lärarhögskolorna för varje del och ämne i utbildningen utarbeta s. k. normalstudiegångar vilka sinsemellan skulle vara så väl samordnade att de studerande skulle uppleva sin utbildning som en funktionell helhet.

Erfarenheterna av det s. k. studiegångsprojektet har visat att det av praktiska och organisatoriska skäl är utomordentligt svårt att utnyttja mer än en liten del av samordningsmöjligheterna inom en utbildning där så många

komponenter varvas med varandra som fallet är i klasslärarutbildningen. Detta gäller även med en ambitiös detaljplanering av utbildningen. Vidare kan konstateras att i förväg detaljplanerade studiegångar, vilka syftar till optimal samordning av utbildningens komponenter, minskar möjligheterna att successivt anpassa utbildningen efter de enskilda studerandegruppernas förutsättningar, behov och intressen.

I en senare fas har utvecklingsarbetet i klasslärarutbildningen mer inriktats på samordning av utbildningskomponenter i form av behovs- eller deltagarstyrda projektstudier. Genom att den tidigare centrala styrningen via timplaner, studieplaner och normalstudiegångar avvecklats har förutsättningarna för de senare samordningsförsöken förbättrats. Det är samtidigt klart att problem inte löses enbart genom att decentraliseras. De lokala organen har nu vidgade uppgifter och ett vidgat ansvar när det gäller samordningen av utbildningens olika delar.

Innehållet i klass- och ämneslärarutbildningen har under den senaste tioårsperioden successivt förändrats. Bl. a. gavs den praktisk-pedagogiska utbildningen en vidgad social inriktning genom att s. k. samhällsinriktad praktik infördes från 1974. I och med högskolereformen har, som tidigare nämnts, den närmare utformningen av utbildningens innehåll överförts till lokala beslut.

Översikten av den nuvarande lärarutbildningens huvudkomponenter och dessas utveckling under den senaste tioårsperioden har här för korthetens skull begränsats till klass- och ämneslärarutbildningen och till LUK:s synpunkter på utbildningen av lärare i s. k. LUK-ämnen. Beträffande övriga lärarutbildningar för grundskolan och gymnasieskolan skall här bara konstateras att utvecklingen av den praktisk-pedagogiska delen i dessa på senare år i stort sett inneburit ett närmande till vad som gäller för ämneslärarutbildningen. Sålunda har exempelvis inom yrkeslärarutbildningen pedagogik, metodik och praktik sammanförts till ett gemensamt block.

Erfarenheterna av den nuvarande lärarutbildningen, som kortfattat redovisats i kapitel 3 och mer utförligt i en särskild rapport,[2] visar bl. a. följande.

- Såväl blivande klasslärare som blivande ämneslärare har upplevt ämnesutbildningen vara alltför lite yrkesinriktad.
- Blivande ämneslärare efterlyser fler praktisk-pedagogiska inslag redan från början av högskolestudierna.
- Metodik- och praktikutbildningen bedöms ha en för snäv inriktning mot klassrumssituationer och ger ej tillräckligt av psykologiskt och socialt kunnande.
- Metodikutbildningen har haft svårt att profilera sig som ämnesdisciplin.
- Pedagogikutbildningen bedöms som alltför teoretisk, även om de studerandes inställning här under de senaste åren kommit att präglas av ett ökat intresse för övergripande pedagogiska frågor.
- Sambandet mellan metodik och pedagogik, resp. mellan pedagogik och praktik är överlag bristfälligt.

[2] Gran, Bertil. Lärarutbildning – svenska erfarenheter och internationella utvecklingslinjer. Ds U 1977:21.

7.2.2 *Principer för uppdelning av utbildningens innehåll*

Frågan om hur lärarutbildningens innehåll skall delas upp i huvudkomponenter kan få konsekvenser bl. a. för centrala och lokala innehållsbeskrivningar av utbildningen, för studieorganisationen (graden av varvning), för den institutionella organisationen och för lärarutbildartjänsterna och dessas användning.

Enligt utredningens uppfattning är den nuvarande uppdelningen av den praktisk-pedagogiska utbildningen i pedagogik, metodik och praktik inte ändamålsenlig. Metodikutbildningen bör få en starkare samhälls- och beteendevetenskaplig grund. Pedagogikutbildningen bör få en bättre anknytning till praktiken. Och praktikutbildningen bör få en bredare inriktning och ett bättre samband med teoriutbildningen. Pedagogik, metodik och praktik bör därför enligt utredningens mening sammanföras till ett ämne som får beteckningen *praktisk pedagogik*.

Inom ämnet praktisk pedagogik kommer givetvis de tidigare huvuddelarna pedagogik, metodik och praktik att återfinnas. Som lärare i ämnet kommer att behövas dels personer med huvudsakligen beteendevetenskaplig bakgrund (nuvarande pedagogiklektorer), dels personer vilkas kompetens består främst i deras undervisningsmetodiska erfarenhet (metodiklärare och handledare). Enligt utredningens mening är det emellertid varken nödvändigt eller ens önskvärt att genom utbildningsbeskrivningar och institutionell organisation söka klart avgränsa de olika lärarutbildarkategoriernas arbetsområden från varandra. Den nya breda ämnesbeteckningen bör stimulera de olika lärarutbildarna till ett ökat samarbete, så att de studerande inte längre upplever klyftor mellan teoretiska och praktiska moment. Det bör bli naturligt att söka bredda de olika lärarkategoriernas kompetens så att de alltmer överlappar varandra. Pedagogikläraren bör fortlöpande aktualisera och bredda sin praktiska erfarenhet av skolan och av lärarens uppgifter. Metodikläraren bör genom fortbildning och vidareutbildning fördjupa sina teoretiska insikter i ämnet pedagogik i vid mening (innefattande även sociologi, psykologi m. m.). För samtliga lärare som undervisar inom ämnet praktisk pedagogik bör krävas praktisk skolerfarenhet och dessutom återkommande kontakt med skolarbetet i någon av de praktikskolor som lärarutbildningen använder.

Inom ramen för en sammanhållen institution i praktisk pedagogik bör de olika lärarutbildarna såsom en del av sin tjänstgöring kontinuerligt delta i ömsesidig fortbildning, i seminarier och i utvecklingsprojekt, så att kategoriuppdelningen mellan dem överbryggas. På längre sikt bör eftersträvas att som lärare i praktisk pedagogik, kompetenta såväl att undervisa i de mer teoretiska ämnesdelarna som att handleda i den praktiska tillämpningen, i ökad utsträckning rekrytera personer som genomgått vad som i kapitel 11 kallas utbildningsmetodisk forskarutbildning.

Enligt LUT 74:s uppfattning bör lärarutbildningen sålunda innehålla endast två huvudkomponenter: ämnesutbildning och praktisk pedagogik. Som kommer att utvecklas senare i detta kapitel skall anknytningar finnas mellan ämnesutbildningen och den praktiska pedagogiken, för att ämnesstudierna skall få tillräcklig yrkesinriktning. Särskilt viktiga är dessa anknytningar i grundskollärarutbildningen, där ämnesstudiernas struktur och inriktning i hög grad bör präglas av undervisningsmetodiska frågeställningar.

I alla direktutbildningar av lärare bör studier i praktisk pedagogik ges parallellt med ämnesutbildningen. Om ämnesundervisning och metodikundervisning ges av olika personer, bör dessa bilda ett lärarlag. De metodiska studierna får dock inte i någon lärarutbildning kopplas så nära till ämnesteorin att de förlorar sin grund i den pedagogiska vetenskapen och den pedagogiska helhetssynen.

7.2.3 *Ett vidgat innehåll i den praktisk-pedagogiska utbildningen*

För att svara mot förändrade krav i dagens och morgondagens utbildning och samhälle behöver den praktiska pedagogiken i lärarutbildningen ges ett betydligt vidgat innehåll i förhållande till dagens praktisk-pedagogiska utbildning. Ökad uppmärksamhet bör ägnas följande förhållanden och områden.

Skolan är en del av samhället. Lärare behöver därför goda kunskaper om hur olika samhällsförhållanden formar människors och särskilt barns och ungdomars villkor. Lärare behöver också insikter i vilken roll utbildningen spelar för att påverka dessa skilda villkor. Detta område kan kallas *utbildningens sociologi.*

Samhället ställer lärarna inför uppgiften att alltmer självständigt tolka de övergripande målen för skolan och utveckla undervisningsmetoder och arbetssätt som leder till att målen uppnås. Detta förutsätter ett ingående studium av intentionerna bakom skolreformerna och av skolans mål liksom av olika metoder att precisera målen som utgångspunkt för praktiskt handlande. Ett samlande begrepp för detta område är *målanalys.*

Av utomordentlig betydelse är att de blivande lärarna ingående studerar förutsättningarna och formerna för ett *demokratiskt arbetssätt* i skolan, liksom de problem som sammanhänger med ett sådant arbetssätt. Frågeställningarna bör relateras såväl till elever på olika åldersstadier som till skilda ämnen och ämnesområden. Vissa problem är av studieorganisatorisk art och kan avse t. ex. hur ett studieinnehåll fastställs och utformas i samspel med eleverna. Andra problem avser det personliga beteendet och de personliga relationerna: kunskaper i individual- och socialpsykologi, självkännedom och förmåga att lösa konflikter krävs för att läraren med framgång skall kunna utveckla de demokratiska arbetsformerna i skolan.

Skolans mål och utformning ställer läraren inför uppgiften att undervisa elever med olika intressen och förutsättningar i samma grupp så att eleverna både når ett gott inlärningsresultat och lär sig respektera och samarbeta med varandra. I allt högre grad ställer skolan också krav på lärarens förmåga att organisera elevernas studier i form av *grupp- och projektarbete.* De problem och metoder som hör samman med dessa uppgifter för läraren bör ges ökad uppmärksamhet.

Barn och ungdomar påverkas av skilda sociala och kulturella miljöer. För att skolan skall kunna stödja de växande i deras inlärning och utveckling behöver detta stöd utformas i samarbete med och med kännedom om den enskilde elevens bakgrund. Detta kräver insikter och kunnande inom *utvecklingspsykologins* och *socialpedagogikens* områden och beredskap till samarbete med elevernas föräldrar.

Särskilt de barn som på grund av fysiska, intellektuella eller sociala skäl

möter svårigheter i skola och samhälle behöver ägnas uppmärksamhet. I flertalet fall söker man stödja dessa barn inom den ordinarie undervisningsgruppens ram. Detta ställer krav på avsevärda *specialpedagogiska* insikter hos skolans personal. Därmed ges beredskap för skilda åtgärder och handlingsmöjligheter, som kan minska utslagningen i skola, arbetsliv och samhälle.

Många människor från andra länder söker sig till Sverige. I de flesta avseenden berikar de det svenska kulturlivet och gör värdefulla insatser inom arbetslivet. Av skolan krävs emellertid särskilda insatser för att möta de problem som barn till invandrare ställs inför. Skolans personal behöver därför goda insikter i vad som allmänt kan kallas *invandrarfrågor*.

En ökad förståelse för invandrare vinns också genom vidgade insikter i andra länders förhållanden och i deras utbildningssystem. Också för Sveriges möjligheter att göra insatser i länder med andra ekonomiska och sociala förhållanden än våra egna behöver alla lärare en ökad kännedom om andra länders problem. Med en viss vidgning av begreppet kan detta hänföras till *internationell pedagogik*.

En mera öppen skola förutsätter vidgade kontakter med samhällsliv och arbetsliv. Genom krav på obligatorisk arbetslivserfarenhet får de blivande lärarna insyn i arbetslivets villkor. Det framstår emellertid som nödvändigt att dessa erfarenheter följs upp och fördjupas inom lärarutbildningen. Kunskaper kring *arbetslivsfrågor* får därför en självklar plats inom ämnet praktisk pedagogik.

Flertalet av de frågor som angetts här ställer ökade krav på kunskaper och färdigheter i *kommunikation*. Det gäller frågor t. ex. om de växandes språk- och begreppsutveckling, om betydelseproduktion och tolkning samt om språkliga handikapp. Kommunikationssociologi och språkutvecklingens psykologi intar därför en central plats inom ämnet praktisk pedagogik.

Dessa insikter och färdigheter i kommunikation är också av betydelse för lärarens möjligheter att samarbeta med kolleger, annan skolpersonal och personer utanför skolan. Skolan fungerar nämligen som en arbetsplats, som formas av elevernas arbete och skolpersonalens insatser. En mängd faktorer i den fysiska, psykiska, sociala och pedagogiska miljön samspelar därvid. Därför är det av vikt att lärare har goda insikter i socialpsykologiska och organisationsteoretiska frågor och tillämpningar inom ett område som kan betecknas som *skolmiljö* i vid bemärkelse.

Decentraliseringen inom skolväsendet, medbestämmandelagen och reformeringen av skolans inre arbete innebär att läraren kommer att ställas inför uppgifter som kräver insikter i *utbildningsplanering* och *skoladministration* m. m.

Speciellt inom gymnasieskolan ökar kraven på kunskaper i *vuxenpedagogik*. Även i utbildningen av lärare för grundskolan är kunskaper i vuxenutbildning av betydelse.

Ett viktigt gränsområde mellan ämnesteori, teoretisk pedagogik och undervisningsmetodik är vad som i flera andra länder kallas *ämnesdidaktik*. Dit räknas frågeställningar som rör bl. a.

- hur kunskap i ämnet vinnes och struktureras (vetenskapsteori)
- ämnets betydelse för en vidare personlighetsutveckling i olika kulturella miljöer och sammanhang

- ämnets ställning och mål enligt skolans läroplaner och i relation till andra ämnen
- hur kunskap i ämnet bildas hos elever på olika ålders- och mognadsnivåer
- hur ämnets struktur kan behöva omformas med hänsyn till elevernas ålder och mognad.

Det finns alltså skäl att ge huvudkomponenten praktisk pedagogik ett mycket vidare innehåll än vad som i dag vanligtvis ryms inom ämnena pedagogik, metodik och praktik. Mot denna bakgrund kunde man överväga att införa flera nya ämnen i lärarutbildningen och att dela upp de redan befintliga ämnena pedagogik och metodik i flera discipliner. Utredningen menar dock att det finns andra och starkare skäl som talar för en bred, sammanhållande huvudkomponent. Motivet att knyta pedagogik, metodik och praktik närmare varandra har redan anförts. Ett annat är att helhetssynen på samhälle, skola och elev gynnas genom ett sammanhållet block. Även möjligheterna till temainriktade och projektorienterade studier ökar. Utredningen menar också att en sammanhållande huvudkomponent gör studieplaneringen mer flexibel. Bl. a. ökar möjligheterna att bygga upp kursplaner på grundval av de studerandes egna behov och önskemål. Det blir också lättare att i framtiden successivt förändra utbildningens innehåll efter samhällets och vetenskapens utveckling.

7.2.4 *Utformning av utbildningen i praktisk pedagogik*

Som framgått av avsnitt 5.5.14 föreslår LUT 74 att utbildningen i praktisk pedagogik skall omfatta i grundskollärarutbildningen ca 50 poäng och i övriga lärarutbildningar ca 40 poäng. Den praktiska pedagogiken innehåller dels teoristudier, dels praktik. Någon skarp gräns får inte dras mellan dessa delar, eftersom de bör ses som olika arbetsformer vid bearbetningen av samma problem. För resursberäkning är det dock lämpligt att göra en uppdelning. Utredningen räknar sålunda med att praktiken skall omfatta ca 30 poäng i utbildningen av grundskolans lärare och ca 25 poäng i övriga lärarutbildningar.

När det gäller den konkreta utformningen av den praktisk-pedagogiska utbildningen kommer utredningen att ge vissa synpunkter senare i detta kapitel, dels i avsnittet om utbildningens verksamhets- och arbetsformer, dels i beskrivningarna av de olika utbildningslinjernas innehåll. Av väsentlig betydelse för utbildningens utformning är också de förslag om lärarutbildartjänster, resurser m. m., som redovisas i senare kapitel. Här skall endast vissa principiella synpunkter ges på den konkreta utformningen av den praktisk-pedagogiska utbildningen.

Utbildningen förutsätts liksom hittills vara förlagd i första hand till högskoleenheter och till praktikskolor. I enlighet med utredningens princip om fältcentrerad lärarutbildning (se avsnitt 4.5.6) måste ett nära samspel finnas mellan högskolan och praktikskolan. I och med att de till lärarhögskolorna knutna särskilda försöks- och demonstrationsskolorna avvecklats måste praktikskolorna överta dessas funktioner. Det innebär att det i praktikskolorna kontinuerligt bör pågå ett mångsidigt pedagogiskt försöks-

och utvecklingsarbete som kan stimulera de blivande lärarna att pröva nya metoder och arbetssätt och hos dem utveckla en sökande attityd. För att säkerställa en sådan utbildningsmiljö och för att kunna påverka inriktningen av detta försöks- och utvecklingsarbete bör lärarutbildningen disponera över särskilda resurser som kan tillställas praktikskolan såsom komplement till skolans egna resurser för pedagogiskt utvecklingsarbete.

Fältcentreringen innebär att teori och praktik i lärarutbildningen intimt samordnas. De teoretiska studierna bör ofta kunna utgå från och innebära en bearbetning av problem som de studerande upplevt i praktikskolan. Om studierna utgår från teoretiska frågeställningar bör de så långt möjligt konkretiseras genom att bearbetningen inrymmer inslag av fältstudier. Goda möjligheter att ge de teoretiska studierna verklighetsanknytning torde föreligga om de förläggs till praktikskolan. Det innebär att – såsom nu sker i viss utsträckning tack vare praktikcenterorganisationen – högskolans lärare förlägger seminarieövningar till praktikskolor i samverkan med berörda handledare. För att detta skall kunna ske regelbundet bör praktikskolorna ligga relativt nära högskolan.

7.2.5 *Ämnesutbildningen*

Det generella problem beträffande ämnesutbildningen, som det finns anledning att beröra i detta sammanhang, gäller i vilken utsträckning och på vilka sätt denna huvudkomponent i lärarutbildningen bör yrkesinriktas.

Flera skäl kan anföras för en yrkesinriktning av ämnesstudierna. Yrkesinriktningen är nödvändig för att studerande som avser att bli lärare skall finna utbildningen så meningsfull att de tillgodogör sig den. Vidare måste utbildningen för att bli effektiv inriktas på just de kunskaper och färdigheter som behövs i läraryrket. Också ämnesstudierna är ju ett led i yrkesutbildningen, och lärarkompetensen är avhängig av vilka ämnesstudier som ingått i utbildningen.

Mot en stark yrkesinriktning kan anföras bl. a. följande argument. För att utbildningen skall kunna äga rum på många orter i landet, är det angeläget att den får ett så allmänt ämnesinnehåll att även studerande med annan yrkesinriktning kan delta i den. För de blivande lärarna är det värdefullt att på detta sätt få kontakt med personer med annan yrkesinriktning. Vidare kan en mer allmän ämnesutbildning dels underlätta vid eventuell övergång till annat yrke, dels på lång sikt vara värdefull även för skolan, eftersom läroplansrevisionerna med tiden kan komma att starkt förändra skolans ämnesuppsättning och ämnesinnehåll. En alltför stark fokusering på sådana kunskaper som är användbara i skolan kan också medföra begränsade möjligheter till kringsyn.

Enligt LUT 74:s uppfattning är yrkesinriktningen av ämnesstudierna angelägen inom alla lärarutbildningar. Angelägenhetsgraden är dock något olika. Behovet av yrkesinriktning är sålunda starkast, när det gäller utbildningen av grundskolans lärare, hos vilka det synsättet måste grundläggas att skolans ämnesundervisning är en del av skolans allmänt personlighetsutvecklande uppgift. För att få ett breddat studerandeunderlag för specialiseringsstudierna i grundskollärarutbildningen kan det vara önskvärt att till dessa rekrytera också studerande med annan yrkesinriktning. En sådan

breddning av underlaget får i dessa fall dock inte ske på bekostnad av ämnesstudiernas lärarinriktning för lärarstuderandegruppen. När det gäller utbildningen av lärare för gymnasieskolan anser utredningen att en stark lärarinriktning av ämnesstudierna inte kan hävdas med samma kraft, såvida andra skäl talar för en mer allmän uppläggning av studierna.

Yrkesinriktning av ämnesutbildningen kan ges på olika sätt. LUS hävdade kongruensprincipen, dvs. "god överensstämmelse mellan den utbildning läraren själv fått i ett ämne och den undervisning han senare skall meddela i samma ämne" (SOU 1965:29, s. 207 f). En viss överensstämmelse bör enligt LUT 74:s mening eftersträvas även framdeles, något som kan säkerställas bl. a. genom att metodiklärare regelmässigt ingår i de arbetsgrupper som på det lokala planet utarbetar ämnesinstitutionernas förslag till kursplaner. Överensstämmelsen får emellertid inte ha så snäv innebörd att den hindrar att den studerande får beredskap för förändringar av skolans kursplaner.

Yrkesinriktning av ämnesutbildningen kommer också till stånd genom studieorganisationen, dvs. genom varvning av ämnesutbildning och praktisk-pedagogisk utbildning. Det inledande praktisk-pedagogiska orienteringsblocket bör göra den studerande så medveten om sina framtida uppgifter som lärare att han själv i viss utsträckning kan yrkesinrikta sina följande ämnesstudier. Insprängda i dessa ligger vidare inslag av praktisk pedagogik vilka skall ge den studerande ämnesdidaktisk och ämnesmetodisk undervisning samt auskultationer och övningsundervisning i praktikskola. Givetvis måste man på det lokala planet söka samordna ämnesutbildningen med dessa inslag, så att de senare inte trängs undan utan får den centrala roll de avses spela.

Vidare bör yrkesinriktningen främjas genom att man i ämnesutbildningen använder lärare vilka utöver sin ämnesteoretiska kompetens har aktuell skolerfarenhet från det stadium de studerande är inriktade mot och vilka därigenom på ett naturligt sätt fortlöpande kan anknyta ämnesundervisningen till skolans krav. LUT 74 vill inte föreslå att sådan skolerfarenhet skall utgöra ett behörighetskrav för dessa lärarutbildartjänster men förutsätter att man så långt möjligt ger företräde åt personer med denna dubbla kompetens i ämnesutbildningen.

En väsentlig form av yrkesinriktning är, slutligen, att man i ämnesutbildningen av lärare tillämpar sådana arbetsformer som de blivande lärarna kommer att ha användning för i skolan. Lärarutbildningens karaktär av vuxenutbildning på högskolenivå får dock inte därmed äventyras.

7.2.6 *Varvning av ämnesstudier och praktisk pedagogik*

LUT 74 föreslår, som tidigare har framgått, att den praktisk-pedagogiska delen av lärarutbildningen struktureras i tre led: ett inledande praktisk-pedagogiskt orienteringsblock, en avslutande praktisk-pedagogisk utbildning samt däremellan liggande delar av praktisk pedagogik.

För den s. k. direkta lärarutbildningsvägen föreslår LUT 74 följande grovstruktur för varvning av ämnesstudier och praktisk pedagogik: först genomgås det praktisk-pedagogiska orienteringsblocket, därefter ämnesstudier med insprängda praktisk-pedagogiska inslag och sist den avslutande praktisk-pedagogiska utbildningen. På grundskollärarlinjen, som innehåller

50 poängs praktisk-pedagogisk utbildning, förutsätts det praktisk-pedagogiska orienteringsblocket omfatta 20 poäng och den avslutande praktisk-pedagogiska utbildningen 20 poäng. Om dessa båda led skulle bestå uteslutande av praktisk pedagogik, skulle endast 10 poäng återstå för praktisk-pedagogiska inslag under ämnesstudierna. Utredningen räknar emellertid med att viss förberedande och uppföljande ämnesutbildning skall kunna förläggas till det första och det sista utbildningsledet, dock utan att den sammanhållna praktisk-pedagogiska karaktären hos dessa led äventyras. För praktisk pedagogik under ämnesutbildningen skulle i grundskollärarutbildningen därigenom kunna disponeras ca 15 poäng.

För övriga lärarutbildningslinjer disponeras 40 poäng praktisk pedagogik. Då dessa poäng vid direktutbildning skall fördelas på de tre utbildningsleden, kan alla tre led inte få samma omfattning som i grundskollärarutbildningen. Det erforderliga poängtalet för praktisk-pedagogiska inslag i ämnesutbildningen varierar mellan olika linjer och ämnen men torde i regel uppgå till 8–10 poäng. Enligt utredningens mening bör i första hand den inledande orienteringskursen avkortas i motsvarande utsträckning, i jämförelse med vad som gäller för grundskollärarutbildningen. Därigenom kommer ämnesutbildningen att påbörjas redan under den första utbildningsterminen. Poängfördelningen mellan de tre praktisk-pedagogiska utbildningsleden bör göras av respektive linjenämnd. Det är emellertid angeläget att fördelningen inom olika linjer blir så lika att samordning mellan linjerna underlättas.

Inom ramen för vart och ett av de utbildningsled eller block som utredningen föreslår kan ämnesstudier och praktisk pedagogik tidsmässigt och innehållsmässigt integreras i högre eller lägre grad. I det följande avsnittet om verksamhets- och arbetsformer samt i de därpå följande utbildningsbeskrivningarna ges i vissa fall synpunkter på denna varvningsgrad. Utredningen vill dock inte lämna konkreta förslag i denna fråga. Det blir en viktig uppgift för linjenämnderna att här, inom angivna ramar och med utgångspunkt i utbildningens mål och lokala förutsättningar, pröva olika modeller för ämnesutbildningens och den praktisk-pedagogiska utbildningens koppling till varandra.

Även på den indirekta utbildningsvägen, som är aktuell för vissa lärarkategorier och som innebär att ämnesutbildningen helt avslutats före den praktisk-pedagogiska utbildningen, finns det anledning att arbeta med begreppen praktisk-pedagogiskt orienteringsblock och avslutande praktisk-pedagogisk utbildning, bl. a. för att därmed möjliggöra en samordning med motsvarande utbildningsled på de direkta utbildningsvägarna. Orienteringsblocket föreslås omfatta 10–12 poäng och den avslutande utbildningen 20 poäng. Det mellanliggande, ämnesmetodiskt inriktade ledet skulle därmed omfatta 8–10 poäng.

7.3 Verksamhets- och arbetsformer

7.3.1 *Principer*

Med verksamhetsformer avses här de former i vilka lärarutbildningen såsom organisatoriskt system arbetar på det lokala planet. Verksamhetsformerna

innefattar således bl. a. formerna för hur utbildningens innehåll fastställs lokalt för den enskilda studerandegruppen eller den enskilda studeranden. Med arbetsformer avses hur själva studiearbetet organiseras och genomförs. Eftersom verksamhets- och arbetsformerna är nära beroende av varandra , behandlas de här i samma avsnitt.

Decentraliseringen av beslut om lärarutbildningens innehåll och utformning innebär bl. a. att verksamhets- och arbetsformerna i utbildningen i hög grad blir en fråga för lokala överväganden. Samtidigt står det klart att valet av verksamhets- och arbetsformer kan vara lika viktigt som valet av innehåll för att uppnå målen för lärarutbildningen. Särskilt torde detta gälla de mål som avser de studerandes personlighetsutveckling och attitydbildning och som utredningen betonar särskilt starkt. Valet av verksamhets- och arbetsformer får inte bestämmas enbart med hänsyn till de begränsade målen för en bestämd kurs utan i första hand med hänsyn till de övergripande målen för lärarutbildningen. Det innebär att verksamhets- och arbetsformerna i lärarutbildningen primärt syftar till att utveckla sådana insikter, attityder, vanor och färdigheter som krävs av en lärare i dagens och morgondagens skola. Lärarutbildningen skall således i sitt arbetssätt inte bara återspegla det i dag rådande arbetssättet i skolan utan bör ge de blivande lärarna förutsättningar att ytterligare utveckla detta arbetssätt i den riktning som anges i de övergripande målen för skolan. Det är utifrån denna grundsyn som följande resonemang om lärarutbildningens verksamhets- och arbetsformer förs.

Flera principer eller begrepp av betydelse för diskussionen om verksamhets- och arbetsformer kan härledas ur det resonemang som förts bl. a. i kapitel 4 om lärarutbildningens mål:

- decentralisering och medinflytande
- personlighetsutveckling
- yrkesinriktning
- individualisering
- problem- och behovsinriktning
- fältcentrering och praktiskt-laborativt arbetssätt
- självständigt studiearbete, förändringsberedskap
- samverkan och lagarbete
- forskningsanknytning, vetenskaplig grund för utbildningen
- integration mellan utbildningens komponenter, tvärvetenskaplighet, projektstudier.

De anförda begreppen har i vissa fall sinsemellan överlappande betydelse. I andra fall kan en princip, byggd på ett visst begrepp, motverka en princip som bygger på ett annat av begreppen. Vidare är vissa begrepp relaterade till själva utbildningssystemet, medan andra begrepp direkt avser de studerandes verksamhet. Förteckningen gör således inte anspråk på att begreppen skall vara sinsemellan helt förenliga i tillämpningen. Vart för sig representerar dock de anförda begreppen något som är eftersträvansvärt i lärarutbildningen och som får konsekvenser för verksamhetsformerna och arbetssättet. De skall därför i det följande diskuteras och i vissa fall vägas mot varandra.

Som framhållits i avsnitt 4.5.2 syftar decentraliseringen av beslut om utbildningens innehåll och utformning till ett ökat *medinflytande* för dem som direkt berörs av besluten, dvs. de studerande och deras lärare. Dessa

grupper är representerade i linjenämnderna som beslutar om lokala planer för utbildningen och om kursplaner. De lokala planerna och kursplanerna bör emellertid vara så utformade att den enskilda studerandegruppen och dess lärare inom planernas ramar har avsevärt utrymme för egna beslut om utbildningens mer detaljerade innehåll och om arbetsformerna.

En annan princip av betydelse för såväl utbildningens ämnesstruktur som dess innehåll och arbetsformer är studiernas *yrkesinriktning* (jfr avsnitt 7.2.5). För alla lärarutbildningar gäller att de praktisk-pedagogiska studierna bör vara helt inriktade mot de krav som skolan ställer och kommer att ställa på läraren. Vad gäller ämnesutbildningen är en klar yrkesinriktning viktigast inom utbildningen av grundskolans lärare; i ämnesutbildningen av gymnasieskolans lärare kan det, som tidigare nämnts, i vissa fall bli nödvändigt att tona ner den i och för sig önskvärda yrkesinriktningen av ämnesstudierna med hänsyn till behovet av samordning med utbildningslinjer utanför lärarutbildningssektorn. Bl. a. för att säkerställa yrkesinriktningen av studierna är det av största vikt att linjenämnderna har en stark ställning gentemot ämnesinstitutionerna (motsvarande).

Lärarutbildningen kan också yrkesinriktas genom att dess studie- och arbetsformer anpassas till skolans studie- och arbetsformer och genom att utbildningen problem- och behovsorienteras. Försök med *problem- och behovsinriktade,* i vissa fall kallade deltagarstyrda, studier har med växlande framgång bedrivits på många håll inom lärarutbildningen under senare år. Bakom försöken har legat erfarenheten, bekräftad bl. a. i vetenskapliga utvärderingsprojekt (jfr kapitel 3), att utbildningen ofta upplevts som mindre meningsfull av de studerande och gett dåliga resultat därför att den inte svarat mot deras intressen och behov. Från försöken med behovsorienterad lärarutbildning rapporteras å andra sidan att de studerande visserligen aktiverats starkt men att lärarutbildarnas roll ofta blivit alltför passiv och att kvaliteten i utbildningen äventyrats genom att väsentliga utbildningsmoment försummats.

Enligt LUT 74:s uppfattning bör kravet på stadga och kvalitet i utbildningen komma till uttryck i de lokalt fastställda kursplanerna och i till dessa vanligtvis knutna förteckningar över kurslitteratur. Kursplan och litteraturförteckning, som fastställs i linjenämnden där de studerande är representerade, anger de i regel vida ramar inom vilka den enskilda studerandegruppen har direkt inflytande över utbildningens innehåll och utformning och inom vilka studierna kan – och bör – problem- och behovsinriktas. Detta innebär att utbildningen skall inriktas på de undervisningsproblem och egna utbildningsbehov som den studerande själv upplever eller kommer att uppleva då han/hon skall fullgöra funktioner som lärare. Med denna definition innefattar principen såväl individualisering som yrkesinriktning. Det är fråga om individuella utbildningsbehov men i första hand sådana som är klart relaterade till yrkeskraven. Dessa bestäms i stor utsträckning av samhället och kommer till uttryck i bl. a. skolans läroplaner. Behovsinriktningen innebär därför att det ytterst är samhällets behov som blir styrande för lärarutbildningens innehåll och utformning.

För att lärarutbildningen skall kunna problem- och behovsinriktas är det viktigt att de studerande tidigt under utbildningen och vid återkommande tillfällen under denna får tillfällen att under fältstudier och praktikperioder

själva identifiera och uppleva undervisningsproblem och bli medvetna om sina utbildningsbehov. Därmed kan utbildningen också präglas av den *fältcentrering* och det praktiskt-laborativa arbetssätt som förordats i kapitlet om lärarutbildningens mål.

Trots tidiga och täta praktikinslag kan emellertid oklarhet uppstå om vad som är viktiga och nödvändiga inslag i utbildningen och om vilka kunskaper och färdigheter som bör krävas av den studerande. Lärarutbildarna har här en avgörande roll. Det hör till deras uppgift att analysera och belysa samhällets förväntningar på de blivande lärarna och att medvetandegöra dem om i vilka avseenden de behöver utbildning för att motsvara dessa förväntningar. Ansvaret för att utbildningen får ett adekvat innehåll åvilar i sista hand lärarutbildarna, vilka också har att bedöma om de studerande uppnått godkänt studieresultat.

Vid den fortlöpande tolkning av lärarutbildningens mål som de studerande och lärarutbildarna gör tillsammans måste observeras att de studerandes kunskaps- och färdighetsutveckling inte får isoleras från utan bör ses som en del av den *personlighetsutveckling* som är utbildningens centrala syfte. Utredningen har i kapitel 4 redovisat en pedagogisk grundsyn som bör prägla lärarutbildningen. Det gäller sålunda att frigöra och stimulera de kreativa resurser och den erfarenhet, aktivitet och vilja till självutveckling som varje studerande har inom sig.

Den personlighetsutvecklande inriktningen av lärarutbildningen innebär vidare att den studerande bör stimuleras att bearbeta sina egna värderingar och beteendemönster, att aktivt engagera sig i olika problem på samhällets och skolans område och att söka ny kunskap såsom ledning för sitt handlande.

Personlig utveckling sker i samspel med andra människor. De studerandes förhållande till varandra och till sina lärare är således en viktig aspekt i utbildningen. Till detta kommer att skolan ställer allt högre krav på förmåga till samarbete och lagarbete mellan lärarna. Lärarutbildningen måste därför i hög grad präglas av *samarbete* och *lagarbete* mellan de studerande och mellan dessa och deras lärare och handledare. Dessa arbetsformer har det dubbla syftet att leda till goda resultat av studierna inom den kurs det är fråga om och att ge social träning såsom ett led i den personliga yrkesförberedelsen.

Lärarutbildningen bör också *individualiseras,* dvs. anpassas efter den enskilde studerandens förutsättningar, behov och intressen. Till en del bör detta kunna ske inom lagarbetets ram, men i många fall torde individualisering av innehåll och studietakt förutsätta att studierna bedrivs enskilt. Ett sådant studiesätt är också naturligt och nödvändigt i åtskilliga kurser där grundläggande kunskaper måste inhämtas genom läsning av kurslitteratur. Avvägningen mellan och kombinationen av lagarbete och individuellt arbete bör alltså göras kurs för kurs med hänsyn till såväl kursens innehåll som de övergripande målen för lärarutbildningen.

Med de studerandes inflytande över valet av innehåll och arbetsformer följer ansvar för det egna studiearbetet. Därför får det *självständiga studiearbetet* ett avsevärt utrymme i utbildningen. Det kan bl. a. innebära att den direkt lärarledda undervisningen, som i och för sig bör ge utrymme för avsevärd studieaktivitet, begränsas och att utrymme ges åt självstudier enskilt och i grupp. Det kan vidare innebära att studieuppgifter läggs upp och

genomförs på allt längre sikt och att redovisning och resultatkontroll görs med förhållandevis långa intervaller. I det självständiga studiearbetet ingår också att de studerande själva deltar i den fortlöpande utvärderingen av sin utbildning och tar ansvar för att såväl egna brister som brister i utbildningssystemet avhjälps.

Behovet av lärarledd undervisning växlar mellan olika lärarutbildningar och mellan olika kurser inom samma lärarutbildning. I exempelvis den föreslagna utbildningen av lärare för grundskolan bör, enligt utredningens mening, den lärarledda undervisningen vid heltidsstudier uppgå till 15–20 veckotimmar. Därutöver bör schemalagd tid på 5–10 timmar/vecka kunna anslås åt självständiga gruppstudier med viss lärarhandledning. Återstående tid bör inrymma erforderliga individuella studier. Den totala studietiden förutsätts motsvara vad som normalt gäller för arbetslivet i övrigt.

De studieformer och arbetssätt som utredningen nu diskuterat och som karaktäriseras av ett stort medinflytande för de studerande, problem- och behovsinriktning av studierna, lagarbete, individualisering och självständighet är krävande såväl för de studerande som för deras lärare. Avsevärd tid måste avsättas för måldiskussioner och för val och strukturering av utbildningsinnehåll. För många är det fråga om inskolning i ett nytt arbetssätt. Denna inskolning måste gå steg för steg. De förordade arbetsformerna bör tillämpas medvetet men med viss försiktighet i utbildningens början och bör successivt få en alltmer dominerande ställning. Arbetsformerna i utbildningen bör alltså planeras med insikt om att den personlighetsutveckling som arbetsformerna bl. a. syftar till är en process över tid.

Frågan om arbetsformerna i lärarutbildningen är, som tidigare nämnts, nära kopplad till frågan om utbildningsinnehållets struktur. I åtskilliga block i lärarutbildningen ingår såväl ämnesteori som praktisk pedagogik. Vidare består den ämnesteoretiska delen av en kurs ofta av bidrag från flera ämnen, ibland representerade av olika institutioner (motsvarande) inom högskolan. Sammanförandet av olika komponenter eller ämnen i en och samma kurs innebär givetvis att komponenterna eller ämnena bör *samordnas* eller *integreras* till helheter som upplevs som meningsfulla av den studerande. Ofta är sammanförandet ett uttryck för den önskvärda yrkesinriktningen av studierna. Så är exempelvis fallet när inslag av praktisk pedagogik förs in i huvudsakligen ämnesteoretiska kurser och när flera naturvetenskapliga ämnen sammanförs i NO-blocket om 60 poäng i grundskollärarutbildningen. I det senare fallet förutsätts samordningen mellan delämnena förbereda för en samlad undervisning inom ämnesområdet i grundskolan.

Någon generell lösning på hur de problem som kravet på samordning av utbildningens komponenter innebär, kan inte ges. Utredningen vill dock, vilket framgår av vissa av de följande utbildningsbeskrivningarna, förorda en utveckling av olika slags temastudier eller *projektstudier* vilka griper över flera delämnen eller utbildningskomponenter. Vad gäller ämnesstudierna torde en sådan organisation av utbildningsinnehållet svara mot den tvärvetenskapliga syn som krävs både för att lösa många av det moderna samhällets problem och för att som lärare genomföra en för eleverna engagerande undervisning. Tema- och projektstudier torde också växa fram som en följd av utbildningens problem- och behovsinriktning, eftersom problemen och behoven ofta griper över flera ämnen eller utbildningskomponenter.

De förordade arbetsformerna kan leda till att det faktiska utbildningsinnehållet blir olika för olika studerande. Enligt utredningens mening är sådana variationer inte bara godtagbara utan direkt önskvärda. Samtidigt vill utredningen framhålla att det i många utbildningsblock måste krävas att varje enskild studerande tillägnar sig vissa bestämda grundläggande kunskaper och färdigheter och att det i sådana fall blir aktuellt med en för alla studerande gemensam och obligatorisk baskurs inom blockets ram. Det finns sålunda skäl att i den praktiska pedagogiken och i ämnesstudierna ge en koncentrerad orientering om grundläggande begrepp och vetenskapliga metoder inom området. I detta sammanhang bör understrykas att lärarutbildningen, liksom annan högskoleutbildning, skall vila på *vetenskaplig grund.* Vad gäller den praktiska pedagogiken bör de studerande stifta sådan bekantskap med vetenskapliga begrepp, fakta, metoder och synsätt att de som lärare kan följa forsknings- och utvecklingsarbetet på området och att de kan kritiskt granska skolans och sin egen verksamhet. Vad gäller ämnesstudierna blir graden av vetenskaplig anknytning givetvis beroende av omfattningen av respektive kurs. En genomgående strävan bör dock vara att grunda studiet på vetenskapliga fakta. Hos de studerande bör utvecklas ett förhållningssätt som innebär att de är beredda att ständigt söka ny kunskap och vetenskapliga utgångspunkter för en kritisk granskning av den information de nås av och av sina egna föreställningar.

Den koppling mellan värderingar och kunskap och det ökade utrymme för behovsinriktat projektstudium som förordats kan medföra risk för att den vetenskapliga kvaliteten i utbildningen inte kommer till stånd. Så får dock inte ske. Det är en central uppgift för linjenämnderna och för lärarutbildarna att i samspel med de studerande utveckla de förordade arbetsformerna mot en allt högre grad av samstämmighet med vetenskaplig metodik och en kvalitativ kunskapssyn.

7.3.2 *Tillämpning*

De principer som här angivits för verksamhets- och arbetsformerna i lärarutbildningen kan leda till en mängd olika detaljuppläggningar av arbetet. Det är varken möjligt eller önskvärt att ange en standardmall för den konkreta tillämpningen av dessa principer. Utredningen vill dock i det följande ge ett exempel på vilka konsekvenser de angivna principerna kan få för det praktiska arbetet i lärarutbildningen. Exemplet har utformats närmast med tanke på utbildningen av grundskolans lärare.

Huvuddelen av utbildningen sker i ett *utbildningslag,* som bildas tidigt i utbildningen och som utgör en sammanhållande enhet under den studerandes hela grundutbildning. Utbildningslaget bildas kring en grupp studerande som planeras få huvuddelen av sin fältanknutna utbildning på samma praktikskola eller på närbelägna praktikskolor. I utbildningslaget ingår två lärare i praktisk pedagogik, varav den ena bör ha huvudsakligen allmänpedagogisk inriktning, den andra huvudsakligen ämnesmetodisk inriktning. Vidare ingår i utbildningslaget handledare från praktikskolan eller praktikskolorna. Vartefter de studerande genomgår ämnesteoretiska kurser i utbildningen, knyts ämneslärare i dessa kurser till utbildningslaget.

De studier, som detaljplaneras och genomförs i utbildningslaget är i stor

utsträckning problem- och behovsinriktade. Undervisningens utformning byggs upp kring medbestämmande och medansvar. Med vissa grundläggande studier som bas riktas utbildningen mot de mer övergripande problem, som erfarenheten från skolan och andra institutioner aktualiserar. Vid detta projektarbete fästs stor vikt vid att studierna är klart yrkesinriktade och att ansvarsfördelningen inom utbildarlaget är tydlig. Viktiga frågor är därvid hur utbildare och studerande kan finna meningsfulla samverkansformer. Planering av tid och former för redovisning och kontroll ingår givetvis också.

Problemorienterade studier kan ställa krav på avsevärda lärarinsatser i form av föreläsningar, lektioner, experiment och laborationsledning. Lärarnas större kunskaper och erfarenheter är givetvis något som måste utnyttjas i studiearbetet, liksom de studerandes egna tidigare erfarenheter.

Utbildningslagets arbete kan i stor utsträckning förläggas till en praktikskola. Syftet härmed är att skapa en mer långvarig kontakt med en bestämd miljö inom det skolsystem för vilken utbildningen är avsedd, en kontakt som avser såväl barn och skolpersonal som konkreta skolproblem.

Det eller de utbildningslag som arbetar på en praktikskola bör ha tillgång till särskilt utrymme. Skoltjänstgöring för de lärare i praktisk pedagogik som ingår i laget bör regelmässigt vara förlagd till praktikskolan. I arbetet engageras inte bara handledaren utan i så stor utsträckning som möjligt också skolans övriga personal. Enskilda lärare och lärargrupper bör beredas möjligheter att delta i diskussioner och att medverka i eller följa utbildningslaget.

Åtgärder för att genom fältanknytning ge utbildningen den önskvärda yrkesinriktningen bör vidtas under utbildningens samtliga led. Det praktisk-pedagogiska orienteringsblocket utformas i de delar som rör kunskap om skolan så att den studerande får möjligheter att följa det konkreta skolarbetet under sammanhängande perioder. Den studerande bör få uppleva skolan som yrkesmiljö och själv överta vissa lärar- eller ledarfunktioner. Under bas- och specialiseringsutbildningen bör den studerande ges tillfälle att besöka klasser inom praktikskolan och där auskultera och övningsundervisa i de aktuella ämnena. Till besöken, auskultationerna och övningsundervisningen fogas uppföljningsseminarier med utbildningslaget som basenhet och ämnesutbildarna som adjungerade experter. Dessa seminarier utformas så att de ger utbildningslaget möjligheter att diskutera olika pedagogiska problem.

Fältcentreringen bör också ge den studerande goda möjligheter att få kontakt med den enskilda eleven, lära sig samtala med en elev och förstå den enskilda elevens förhållanden, synpunkter, problem och svårigheter.

Den studerande bör ges möjlighet att arbeta med enkla undervisningsmoment innan han ställs inför mer komplexa undervisningssituationer. Inledningsvis kan detta utformas som lagarbete inom utbildningsgruppen. Man kan då känna trygghet från den egna gruppen i det gemensamma arbetet och behöver inte riskera att mista elevernas förtroende eftersom arbetsuppgifterna inledningsvis är klart begränsade.

7.4 Beskrivning av grundskollärarutbildningen

7.4.1 *Praktisk-pedagogiskt orienteringsblock, 20 poäng*

Det praktisk-pedagogiska orienteringsblocket syftar till att

- ge den studerande en helhetssyn på samhällets arbete bland barn och ungdom samt på utbildningens uppgifter i det svenska samhället
- underlätta det slutliga yrkesvalet för den studerande genom att ge kunskaper och erfarenheter av olika former av pedagogiskt och därmed sammanhängande socialt arbete i samhället samt ökad insikt i de egna förutsättningarna för sådant arbete
- utveckla den studerandes personliga möjligheter att arbeta med pedagogiska uppgifter bland barn, ungdomar och vuxna.

Blocket utgör en i regel inledande del av de allmänna utbildningslinjerna inom sektorn för utbildning för undervisningsyrken. I blocket bör teoretiska studier, motsvarande ca en tredjedel av tiden, nära knytas till fältstudier och praktik, motsvarande ca två tredjedelar av tiden.

Med hänsyn till att blocket saknar motsvarighet i tidigare lärarutbildning och eftersom det har en central ställning i utredningens förslag beträffande lärarutbildningen, ges i det följande vissa konkreta synpunkter på blockets innehåll och uppläggning. Dessa synpunkter bör uppfattas som klargöranden av utredningens intentioner och som exempel vilka kan utgöra startpunkter för arbetet med att utveckla lokala planer och kursplaner.

Det praktisk-pedagogiska orienteringsblocket bör grundlägga en helhetssyn på eleven, på läraruppgiften och på samhällets barn- och ungdomsverksamhet inom och utom skolan. Blocket bör skapa förutsättningar för samsyn och samverkan dels mellan olika lärarkategorier, dels mellan lärargruppen och annan personal i barn- och ungdomsarbetet. Genom den praktisk-pedagogiska orienteringen kan den studerande lära känna de krav som ställs på lärare och få tillfälle att bedöma den egna lämpligheten och få studie- och yrkesvägledning. Blocket bör stimulera den studerandes personlighetsutveckling och bör ge en referensram och en förstärkt motivation för den fortsatta utbildningen.

De ovan angivna syftena innebär att blocket bör fylla tre funktioner: en pedagogisk orienteringsfunktion, en yrkesprövningsfunktion och en utvecklingsfunktion. Målen kan i mer preciserade termer beskrivas på följande sätt.

Blocket fyller den *pedagogiska orienteringsfunktionen* genom att ge

- orientering om arbetslivet utanför skolan
- kunskaper om utbildningens roll i samhället
- förståelse för de grundläggande samhälleliga värderingarna bakom reformarbetet och annat utvecklingsarbete på utbildningsområdet samt insikt i svensk och internationell kultur- och samhällsdebatt av betydelse för utbildningens inriktning
- kunskaper om olika pedagogiska och därmed sammanhängande sociala anordningar för barn, ungdomar och vuxna
- kunskap om skolan som administrativt system

- insikt i lärarens/ledarens arbetsuppgifter i olika utbildningar i och utanför skolan
- insikt i barns och ungdomars utveckling
- insikt i psykiska och sociala processer
- kunskap om olika sociala och kulturella miljöer och dessas betydelse för de växandes utveckling
- insikt i de grundläggande villkoren för utveckling av barns och ungdomars kommunikationsförmåga.

Blocket fyller *yrkesprövningsfunktionen* genom att ge

- erfarenheter av skilda arbetsuppgifter av pedagogisk och social natur
- fördjupad självkännedom inför yrkeskraven genom såväl erfarenhet som individuell studievägledning
- kännedom om studiernas uppläggning i den följande utbildningen och om de krav som ställs på den studerande
- kännedom om arbetsmarknadssituationen för dem som utbildas inom sektorn för undervisningsyrken.

Blocket fyller *utvecklingsfunktionen* genom att

- ge tillfällen till bearbetning av erfarenheter från arbetslivet
- stimulera den studerandes personliga utveckling och vidga förståelsen för andra
- skapa medvetenhet om och engagemang i centrala problem inom utbildningsområdet
- ge den studerande stimulans till fortsatt utbildning och arbete på det pedagogiska området
- ge den studerande ökade förutsättningar för såväl självständigt arbete som lagarbete och annat arbete tillsammans med andra
- utveckla den studerandes förmåga till muntlig och skriftlig kommunikation.

Blocket bör läggas upp på ett sådant sätt att den studerande – för att kunna utveckla en helhetssyn på eleven, på lärar-/ledaruppgiften och på barn- och ungdomsarbetet inom och utom skolan – får möta skolarbete och fritidsverksamhet på flera åldersstadier. Blocket bör ha en flexibel uppbyggnad, så att det medger individualisering efter den studerandes erfarenhetsbakgrund och yrkesinriktning. Tyngdpunkten bör läggas vid praktik och fältstudier. Studierna bör präglas av probleminriktning och lagarbete.

Praktiken kan struktureras i fyra–fem praktikperioder. Varje period kan då inriktas på ett åldersstadium eller på en institutionstyp.

Om en inriktning på åldersstadium väljes (förskoleåldern, låg- och mellanstadieåldern, högstadieåldern, gymnasieskolåldern, vuxenåldern), bör varje praktikperiod omfatta såväl skolverksamhet som aktiviteter utanför skolan. Under praktikperioder som avser förskol- och grundskolåldrarna bör sålunda uppmärksammas fritidshem, parklek, fritidsgårdar, föreningsverksamhet, sociala institutioner och arbets- och boendemiljöer m. m. som direkt eller indirekt berör åldersstadiet. Under praktikperiod som avser vuxenåldern bör uppmärksammas inte bara arbetsmarknadsutbildning och kommunal vuxenutbildning utan även fritidsverksamhet, bildningsförbundens cirkel-

verksamhet, näringslivets yrkesskolor, föreningsverksamhet, sociala institutioner, arbetsvårdsinstitut, skyddad verksamhet, boendemiljöer, arbetsmiljöer, sjukdoms- och åldringsvård m. m. som berör vuxenåldern. Om praktikperioderna är institutionsinriktade, bör den studerande ägna minst en period åt fritidsverksamhet och sociala institutioner.

Praktiken bör normalt genomföras på minst tre åldersstadier (t. ex. förskolåldern, låg- och mellanstadieåldern och högstadieåldern) eller minst tre institutionstyper (t. ex. låg- och mellanstadieskola, högstadieskola samt fritidsgård). Vid en uppdelning av praktiken i fyra perioder ger detta möjlighet att ägna två perioder åt det åldersstadium eller den institutionstyp som den studerande är särskilt intresserad av. Praktiken bör ge den studerande tillfälle att under handledning aktivt och relativt självständigt pröva på undervisning och ledarskap i olika sammanhang.

De teoretiska studierna i form av undervisning, seminarieövningar och självstudier förutsätts utgöra det sammanbindande elementet i blocket. De teoretiska studierna bör vara nära knutna till praktiken som delvis får karaktären av fältstudier. Den precisering av syftemålen som gjorts ovan, särskilt vad gäller den pedagogiska orienteringsfunktionen, kan ge utgångspunkt för formulering av probleminriktade teman eller projekt som bör studeras ur såväl praktisk som teoretisk synvinkel.

Den personlighetsutvecklande funktionen hos det praktisk-pedagogiska orienteringsblocket innebär bl. a. att den studerande stimuleras till ett aktivt engagemang i kultur-, samhälls- och utbildningsfrågor, att han får tillfälle att bearbeta egna värderingar och förhållningssätt och att han får utveckla sin förmåga att kommunicera och arbeta med andra. Dessa syften kan delvis uppnås genom arbetsformerna för studierna. Särskilda insatser i form av gruppdynamiska övningar, pedagogiskt drama, röst- och talvård samt träning i muntlig och skriftlig kommunikation förutsätts dock bli nödvändiga.

Med hänsyn såväl till den personlighetsutvecklande som till den yrkesprövande funktionen hos blocket bör kontinuerlig handledning och studievägledande samtal ges. Studerande som visar sig mindre lämpliga för läraryrket bör rådas att ändra studieinriktning. Även ändringar av de vid antagningen gjorda valen av fördjupningsstudier i basutbildningen och av specialiseringsutbildning bör aktualiseras.

7.4.2 *Basutbildning, 40 poäng*

Basutbildningen syftar till att ge

- vidgade förutsättningar för pedagogiskt arbete bland barn och ungdomar med särskild hänsyn till elever med svårigheter (allmän yrkesfunktion)
- grundläggande förmåga att undervisa i ett av ämnena svenska och matematik i hela grundskolan och i det andra av ämnena i grundskolans lägre årskurser (ämneskompetens)
- förutsättningar att i skilda ämnen och verksamheter i skolan träna elevers verbala och icke-verbala kommunikationsförmåga (stödfunktion).

Basutbildningen skall bestå dels av ett för alla studerande gemensamt block om 20–25 poäng, benämnt Kommunikation, dels av fördjupningsblocken Svenska 15–20 poäng och Matematik 15–20 poäng, av vilka den studerande

skall genomgå ett. Poängfördelningen mellan blocken fastställs, inom här angivna gränser, av linjenämnden. De ovan angivna målen för basutbildningen gäller såväl kommunikationsblocket som fördjupningsblocken. Under basutbildningen bör den studerande ges möjlighet att ändra sitt vid antagningen gjorda val av specialiseringsutbildning. Särskilt angeläget är att därvid tillgodose önskemål om ändring av s. k. könsbundna val.

7.4.2.1 Kommunikation, 20–25 poäng

Blocket hämtar sitt innehåll främst från vad som i tidigare lärarutbildning rubricerats som svenska, matematik, pedagogik, metodik och praktik. Även inslag från ämnena musik, gymnastik, bild och slöjd hör hemma i kommunikationsblocket.

Omfattningen av de nämnda komponenterna i blocket, liksom komponenternas strukturering till en studiegång, bestäms i stora drag av linjenämnden och i detalj inom studerandegruppen i samråd med berörda lärare. Därvid måste givetvis blockets innehåll avvägas mot innehållet i fördjupningsblocken i svenska och matematik. De praktisk-pedagogiska inslagen, som bör vara nära knutna till ämnesstudierna, förutsätts sammantagna utgöra ca tjugo procent av blocket.

Eftersom kommunikationsblocket inte har någon motsvarighet i tidigare lärarutbildning och eftersom det har en central ställning i utredningens förslag beträffande lärarutbildningen för grundskolan, ges i det följande vissa konkreta synpunkter på blockets innehåll och uppläggning. Dessa synpunkter bör uppfattas som klargöranden av utredningens intentioner och som exempel vilka kan utgöra startpunkter för arbetet med lokala planer och kursplaner.

Nedanstående förteckning förutsätter att den studerande redan under det praktisk-pedagogiska orienteringsblocket har fått träna sin egen kommunikationsförmåga och fått tillfälle att studera villkoren för utvecklingen av barns och ungdomars kommunikationsförmåga. Kommunikationsblocket bör knyta an till denna träning och dessa studier.

Kommunikationsblocket bör täcka följande aspekter av betydelse för yrkesutövningen:

- Villkoren för kommunikation i samhället, innefattande bl. a. offentlighetsteori med hänsyn till ekonomiska förhållanden och maktstrukturer i samhället, språkpolitik, språkriktighetsteori, språkvård, språksociologi, litteratursociologi, språklig interaktion.
- Grundläggande språkanalys: grammatik, ordbildning, betydelselära (semantik).
- Språk- och begreppsutveckling ur psykologisk, sociologisk och pedagogisk synvinkel; språkets fysiologi.
- Språkliga handikapp, innefattande bl. a. kulturella och sociala handikapp, läs- och skrivsvårigheter, talhämningar och talängslan.
- Invandrarbarnens språkliga situation med hänsyn också till den psykologiska och sociala situationen och frågan om språkträning för invandrarbarn. Tvåspråkighetsfrågan.
- Barns och ungdoms läsning: litteraturens, speciellt barn- och ungdomslit-

teraturens, produktion och distribution; läsintressen och läsvärderingar.

- Litteratur från i dag och i går: studium av barn- och ungdomslitteratur samt vuxenlitteratur genom fritt val av teman, författare och tidsepoker.
- Centrala matematiska begrepp inom undervisningen i grundskolans lägre årskurser, innefattande geometriska begrepp, logik, algebra, talbegrepp och sannolikhetslära samt barns matematiska begreppsbildning; matematiksvårigheter.
- Bild, musik, rörelse och pedagogiskt drama såsom uttrycks- och kommunikationsformer för barn och ungdomar; de praktiskt-estetiska ämnenas betydelse för barns och ungdomars utveckling, deras ställning i skolan och deras relation till träningen av den verbala kommunikationsförmågan; barn och massmedier, särskilt film och TV.
- De grundläggande villkoren för inlärning och utveckling i skola, hem och samhälle, innefattande bl. a. inlärnings- och utvecklingspsykologiska grunder, villkoren för begreppsutveckling, jagutveckling och känslomässig utveckling, kreativa processer, socialisationsprocesser.
- Sociala relationer, innefattande bl. a. gruppbildningar och sociala strukturer, utveckling av normsystem och värderingar, gruppdynamiska processer, störningar i kommunikativa och sociala relationer.
- Pedagogisk tillämpning för utveckling av barns och ungdomars förmåga att tala, läsa, skriva och dramatiskt gestalta. Hur man skapar förutsättningar för utveckling av de växandes kommunikation och samspel med andra. Läsinlärningsmetoder. Former att stimulera barns och ungdomars läsning. Samspelet mellan olika kommunikationsformer i undervisningen. Kommunikationsträning inom skilda ämnen och verksamheter i skolan. Specialpedagogiska frågor.

De teoretiska studierna syftar till att ge förklaring till och utgångspunkt för den praktiska verksamheten som lärare. Därför skall i studierna ingå också praktiska övningar genom arbete i grundskolans olika årskurser och i åldrarna före skolstarten.

Sådana arbetsformer bör väljas att de studerande får rika tillfällen till egen skriftlig träning. Genom arbete med pedagogiskt drama bör vidare de studerande få träna sina egna uttrycksmedel och få möjligheter att i laborativa och gestaltande arbetsformer bearbeta stoff eller problem. Arbetsformerna bör också ge grundläggande biblioteks- och bokkunskap.

Med den grundsyn på lärarutbildningen som utredningen tidigare redovisat och med de arbetsformer som rekommenderas torde det endast i begränsad omfattning vara lämpligt att organisera studierna i olika teoretiska moment enligt den struktur som redovisats ovan. Studieorganisationen bör i stor utsträckning bygga på teman eller projektstudier, varvid arbetet kan anknytas till de behov som upplevs i yrkesutövningen. En allsidig bearbetning av de problem som bör behandlas i kursen förutsätter ett lärarlag i vilket ingår språkvetenskaplig, litteraturvetenskaplig, beteendevetenskaplig, matematisk och metodisk expertis i nära samarbete med experter inom andra områden som ingår i kommunikationsblocket samt med handledare i grundskolan.

I det följande ges några exempel på teman där mångsidig teoretisk bearbetning och praktisk övning kan integreras:

Tema 1: *Barnspråk*

- Praktik i förskola och grundskola första terminen.
- Exempel på frågeställningar: Uppfattningar och teorier om barn från olika tider och länder. Exempel på situationer där barn använder sitt språk. Barnets språkutveckling: ljud, ord, satser, begrepp, interaktionsmönster. Fantasi och verklighet. Barns lekar. Gruppbildningar. Barnets världsbild. Barns bildframställning samt tolkning av egna och andras bilder.
- Teoretisk bearbetning: Utvecklingspsykologi. Inlärningsteorier. Socialisationsteori Språk och socialisering. Språk och tanke. Språk- och begreppsutveckling.
- Metodik: Samverkan förskola–lågstadium. Läsinlärningsmetoder.

Tema 2: *10-åringar som läsare, lyssnare och tittare*

- Praktik i mellanstadieklass.
- Exempel på frågeställningar: Barns kulturella miljö nu och för 50 år sedan. Vilka behov fostras i vår kultur? Serier, barnböcker, popmusik, film och TV-program: tolkningar och analyser. Socialisationseffekterna från 10-åringars läsning. Språkbruk i barn- och ungdomslitteratur. Ord- och begreppsförståelse. Skillnader i förmåga att läsa och lyssna. Känslomässiga reaktioner. Estetisk problematik.
- Teoretisk bearbetning: Offentlighetsteori. Teorier för tolkning av text och bild. Teorier för läs- och hörförståelse. Barn- och ungdomslitteratur. Litteratursociologi. Utvecklingspsykologi.
- Metodik: Användning av folk-, skol- och klassbiblioteken. Former att stimulera barns läsintresse. Samhällets åtgärder för att öka litteraturläsning. Dagstidningar i skolan. Massmediapedagogik.

Tema 3: *Skriftlig kommunikation*

- Praktik i grundskola.
- Exempel på frågeställningar: Samband mellan tanke–tal–skrift. Hur ord bildas och väljes. Härledning av ord. Meningsbyggnad. Handskrivning. Socialt betingade skillnader i språkform och språkbehärskning. Språkets makt. Skriftligt språk och personlig frigörelse.
- Teoretisk bearbetning: Begreppsbildning. Kreativitetsbegreppet. Finmotorikens utveckling. Språksociologi. Roller och rollgestaltande. Språkriktighetsteori.
- Metodik: Stavningsmetoder. Hur tal förvandlas till text. Skrivning med varierande syften. Metoder att stimulera till fri skrivning.

Tema 4: *Kommunikationsstörningar och handikapp*

- Praktik i specialskolor och specialundervisning.
- Exempel på frågeställningar: Läs- och skrivsvårigheter, talhandikapp, teckenspråk, dövas språk, motoriska störningar.
- Teoretisk bearbetning: Känslomässiga blockeringar. Neuroser och psykoser. Perceptuella störningar. Olika handikappteorier.

- Metodik: Arbete med läs- och skrivsvårigheter. Metoder att arbeta med talsvårigheter.

Tema 6:*Att beskriva verkligheten med matematiska begrepp*

- Praktik i grundskola. Egna laborativa övningar.
- Exempel på frågeställningar: Att beskriva verkligheten med färg och rörelse. Att beskriva med antal, relationer och former. Hur barns uppfattning utvecklas. Barns behov. Basfärdigheter i matematik. Räknefel.
- Teoretisk bearbetning: Mängdlära. Talbegrepp. Geometriska begrepp. Grundläggande datalogiska begrepp och programmering. Konkret och abstrakt förståelse hos barn. Inlärningsteorier. Matematikens roll i dagens samhälle.
- Metodik: Laborativ metodik. Övningar att öka förståelsen för matematiska begrepp. Matematikens användning i barnets värld.

7.4.2.2 Svenska, 15–20 poäng

Blocket skall ge ytterligare förberedelse för undervisning i ämnet svenska i hela grundskolan. Om, såsom SÖ föreslagit, ett tillvalsämne med beteckningen Kommunikation införs på högstadiet, skall blocket förbereda för viss undervisning också i detta ämne.

De praktisk-pedagogiska inslagen, som förutsätts vara nära knutna till ämnesstudierna, bör sammantagna utgöra ca tjugo procent av blocket.

Innehållet i blocket måste givetvis utformas med hänsyn till kommunikationsblockets innehåll. Om kommunikationsblocket täckt de aspekter som härovan angivits i kommentarerna till detta block, förefaller – med hänsyn till ämnet svenska på högstadiet – en ämnesmässig fördjupning och komplettering vara aktuell främst på följande områden.

- Kultur för barn och ungdom: barn- och ungdomslitteratur; vuxenlitteratur som läses av ungdomar; populärlitteratur; massmedierna, speciellt film, radio och television, som förmedlare av information, upplevelse och påverkan.
- Svenska språket förr och nu: elementa av svensk språkutveckling med utgångspunkt i dagens språk; dialektkunskap; orientering om de nordiska grannspråken.
- Litteratur, litteraturkritik och litteraturforskning: seminarier kring fritt vald litteratur, kompletterad med litteraturkritiska och litteraturvetenskapliga framställningar som behandlar den lästa litteraturen.

Fördjupning och komplettering kan dock behöva ske även på andra områden. Specialpedagogiska frågor avseende läs- och skrivsvårigheter kan behöva uppmärksammas särskilt. En avsevärd individualisering av blockets innehåll bör kunna ske, utan att målet – förmåga att undervisa i svenska i hela grundskolan – äventyras.

7.4.2.3 Matematik, 15–20 poäng

Blocket skall ge ytterligare förberedelse för undervisning i ämnet matematik i hela grundskolan.

De praktisk-pedagogiska inslagen bör sammantagna utgöra ca tjugo procent av blocket. De bör vara nära knutna till ämnesstudierna. Ämnesdidaktiska frågor bör sålunda ha en framskjuten plats i blocket. Ämnesteorin bör genomgående relateras till utvecklingspsykologi, pedagogik, metodik och praktik, och specialpedagogiska problem i samband med barn med matematiksvårigheter bör särskilt beaktas.

7.4.3 *Specialiseringsutbildning*

7.4.3.1 Specialisering mot lägre årskurser med fördjupning i samhällsorienterande ämnen, 60 poäng

Specialiseringsstudierna skall ge de ämnesteoretiska, ämnesdidaktiska och ämnesmetodiska insikter och färdigheter som krävs för undervisning i samhällsorienterande ämnen, engelska, teckning (bild), musik och gymnastik i grundskolans lägre årskurser.

Specialiseringsstudierna uppdelas i tre block: Miljökunskap med samhällsorienterande inriktning, Engelska och Praktiskt-estetiska ämnen. Som riktpunkter för utbildningstidens fördelning på dessa block föreslås: 30 poäng i Miljökunskap med samhällsorienterande inriktning, 10 poäng i Engelska och 20 poäng i Praktiskt-estetiska ämnen. Med hänsyn till att studierna i engelska och i de praktiskt-estetiska ämnena i hög grad innebär färdighetsträning, som blir effektivare om den fördelas över längre tid, kan studierna i dessa ämnen behöva förläggas delvis parallellt med studierna i de samhällsorienterande ämnena. Den slutliga fördelningen av utbildningstiden på de tre blocken och struktureringen av studierna i tiden bör bestämmas av linjenämnden. Inom vart och ett av blocken förutsätts ca tio procent av utbildningstiden utgöras av praktisk-pedagogiska inslag som bör vara nära knutna till ämnesstudierna.

Miljökunskap med samhällsorienterande inriktning, ca 30 poäng

Den samhällsorienterande undervisningen måste i skolan kopplas samman med den naturorienterande undervisningen, eftersom åtskilliga av de problem och frågor som studeras faller inom båda dessa ämnesområden och kräver en samlad belysning. Den lärare som fördjupat sig inom det samhällsorienterande ämnesblocket bör därför ha en sådan inställning och sådana kunskaper att han dels själv i viss utsträckning kan lägga även naturorienterande synpunkter på dessa problem, dels kan samverka med den lärare som ansvarar för elevernas naturorienterande undervisning. Utbildningsblocket bör således innehålla vissa naturvetenskapliga aspekter, i första hand inslag av ekologi.

Principen om en samlad undervisning i grundskolan bör framför allt återspeglas i en integration mellan de ämnen – religionskunskap, historia, samhällskunskap och kulturgeografi – som ingår i blocket. Vissa delar av blocket ägnas åt systematiska studier inom de enskilda delämnena, men

tyngdpunkten bör ligga på ämnesövergripande studier av projektkaraktär. Den samlade karaktären av studierna liksom dessas inriktning framgår av den övergripande beteckningen miljökunskap. Vid valet av projekt bör uppmärksammas de ämnesövergripande kunskapsområden som särskilt framhålls i grundskolans läroplan, bl. a. invandrarfrågor, könsrollsfrågor, miljövårdsfrågor, sexual- och samlevnadsfrågor, frågor om lag och rätt samt undervisning om alkohol, narkotika och tobak. Vidare skall blocket förbereda för lärarens studie- och yrkesorienterande uppgifter.

Yrkesinriktningen av blocket innebär bl. a. att det bör behandla

- väsentliga sammanhang, problem och grundbegrepp inom ämnesblocket och dess delämnen
- delämnenas arbetsmetoder
- ämnesområden som intar en central ställning i den samhällsorienterande undervisningen i grundskolans lägre årskurser.

Yrkesinriktningen tillgodoses också genom de tidigare nämnda, till ämnesstudierna knutna praktisk-pedagogiska inslagen.

Fördelningen av utbildningstiden på olika delämnen och projekt bestäms i stora drag vid det lokala kursplanearbetet och i detalj inom studerandegruppen i samråd med dess lärare. Goda individualiseringsmöjligheter bör därvid eftersträvas. Det bör sålunda göras möjligt för den studerande att efter eget val särskilt fördjupa sig inom något delämne eller projektområde. Alla möjligheter till samläsning med studerande i kursen Samhällsorienterande ämnen, 60 poäng bör tillvaratas.

Engelska, ca 10 poäng

Den angivna 10-poängsramen för blocket är att betrakta som normalstudietid. Med hänsyn till att förkunskaperna kan variera särskilt mycket när det gäller ämnet engelska kan i det enskilda fallet den faktiska studietid som fordras för betyget godkänd bli såväl avsevärt kortare som avsevärt längre än normalstudietiden. Vissa studerande kan behöva stödundervisning. Dessa förutsättningar måste givetvis beaktas vid det lokala arbetet med studieorganisation och resursfördelning.

Praktiskt-estetiska ämnen, ca 20 poäng

Blocket består av ämnena musik, gymnastik och teckning (bild). Ämnena är sammanförda till en kurs bl. a. med hänsyn till att ton, rörelse och bild är kommunikationsformer som har nära samband med varandra i barnets utveckling och i skolan. En utvecklingspsykologiskt grundad helhetsyn förutsätts allså prägla blocket, som därigenom föjer upp och kompletterar studierna inom det huvudsakligen verbalt inriktade kommunikationsblocket i basutbildningen.

Även om en sammanhållen uppläggning av blocket således bör eftersträvas, måste givetvis större delen av studietiden fördelas mellan de tre delämnena. Fördelningen görs av linjenämnden. Denna bör beakta att de studerandes skiftande förutsättningar och intressen kan motivera individuella variationer, när det gäller studietidens fördelning mellan delämnena.

7.4.3.2 Specialisering mot lägre årskurser med fördjupning i naturorienterande ämnen, 60 poäng

Specialiseringsstudierna skall ge de ämnesteoretiska, ämnesdidaktiska och ämnesmetodiska insikter och färdigheter som krävs för undervisning i naturorienterande ämnen, engelska, teckning (bild), musik och gymnastik i grundskolans lägre årskurser.

Specialiseringsstudierna uppdelas i tre block: Miljökunskap med naturorienterande inriktning, Engelska och Praktiskt-estetiska ämnen. Som riktpunkter för utbildningstidens fördelning på dessa block föreslås: 30 poäng i Miljökunskap med naturorienterande inriktning, 10 poäng i Engelska och 20 poäng i Praktiskt-estetiska ämnen. Med hänsyn till att studierna i engelska och de praktiskt-estetiska ämnena i hög grad innebär färdighetsträning, som blir effektivare om den fördelas över längre tid, kan studierna i dessa ämnen behöva förläggas delvis parallellt med studierna i de naturorienterande ämnena. Den slutliga fördelningen av utbildningstiden på de tre blocken och struktureringen av studierna i tiden bör bestämmas av linjenämnden. Inom vart och ett av blocken förutsätts ca tio procent av utbildningstiden utgöras av praktisk-pedagogiska inslag som bör vara nära knutna till ämnesstudierna.

Miljökunskap med naturorienterande inriktning, ca 30 poäng

Den naturorienterande undervisningen måste i skolan kopplas samman med den samhällsorienterande undervisningen, eftersom åtskilliga av de problem och frågor som studeras faller inom båda dessa ämnesområden och kräver en samlad belysning. Den lärare som fördjupat sig inom det naturorienterande ämnesblocket bör därför ha en sådan inställning och sådana kunskaper att han dels själv i viss utsträckning kan lägga även samhällsorienterande synpunkter på dessa problem, dels kan samverka med den lärare som ansvarar för elevernas samhällsorienterande undervisning. Utbildningsblocket bör således innehålla vissa samhällsorienterande aspekter, i första hand inslag av samhällskunskap.

Principen om en samlad undervisning i grundskolan bör framför allt återspeglas i en integration mellan de ämnen – biologi, fysik, kemi och geovetenskap – som ingår i blocket. Vissa delar av blocket ägnas åt systematiska studier inom de enskilda delämnena, men tyngdpunkten bör ligga på ämnesövergripande studier av projektkaraktär. Den samlade karaktären av studierna liksom dessas inriktning framgår av den övergripande beteckningen miljökunskap. Vid valet av projekt bör uppmärksammas de ämnesövergripande kunskapsområden som särskilt framhålls i grundskolans läroplan, bl. a. könsrollsfrågor, miljövårdsfrågor, sexual- och samlevnadsfrågor samt undervisning om alkohol, narkotika och tobak.

Yrkesinriktningen av blocket innebär bl. a. att det bör behandla

- väsentliga sammanhang, problem och grundbegrepp inom ämnesblocket och dess delämnen
- delämnenas arbetsmetoder
- ämnesområden som intar en central ställning i den naturorienterande undervisningen i grundskolans lägre årskurser.

Yrkesinriktningen tillgodoses också genom de tidigare nämnda, till ämnesstudierna knutna praktisk-pedagogiska inslagen.

Utvecklandet av ett praktiskt-laborativt arbetssätt inom orienteringsämnena i grundskolan bör förberedas inte bara genom inslagen av praktisk pedagogik utan även genom inslag av teknik och genom ett praktisktlaborativt arbetssätt i de ämnesteoretiska delarna av kursen.

Fördelningen av utbildningstiden på olika delämnen och projekt bestäms i stora drag vid det lokala kursplanearbetet och i detalj inom studerandegruppen i samråd med dess lärare. Goda individualiseringsmöjligheter bör därvid eftersträvas, bl. a. med hänsyn till de studerandes varierande förkunskapsnivå. Den studerande bör ha möjlighet att efter eget val särskilt fördjupa sig inom något delämne eller projektområde. Alla möjligheter till samläsning med studerande i kursen Naturorienterande ämnen, 60 poäng bör tillvaratas.

Engelska, ca 10 poäng

Se avsnitt 7.4.3.1

Praktiskt-estetiska ämnen, ca 20 poäng

Se avsnitt 7.4.3.1

7.4.3.3 Samhällsorienterande ämnen, 60 poäng

Blocket skall ge de ämnesteoretiska, ämnesdidaktiska och ämnesmetodiska insikter och färdigheter som krävs för undervisning i samhällsorienterande ämnen i grundskolans högre årskurser.

De samhällsorienterande ämnena måste i skolan kopplas samman med de naturorienterande ämnena, eftersom åtskilliga av de problem och frågor som studeras faller inom båda dessa ämnesområden och kräver en samlad belysning. SO-läraren bör därför ha en sådan inställning och sådana kunskaper att han dels själv i viss utsträckning kan lägga relevanta naturvetenskapliga synpunkter på dessa problem, dels kan samverka med NO-läraren inom arbetslaget på ämnesövergripande arbetsområden. 60-poängsblocket i samhällsorienterande ämnen bör således innehålla naturvetenskapliga aspekter, i första hand inslag av ekologi.

Strävan efter en samlad undervisning i grundskolan bör framför allt återspeglas i en integration mellan de ämnen – religionskunskap, historia, samhällskunskap, kulturgeografi – som ingår i utbildningsblocket. Vissa delar av blocket ägnas åt systematiska studier inom enskilda delämnen, men tyngdpunkten bör ligga på ämnesövergripande studier av projektkaraktär. Vid valet av projekt bör uppmärksammas de ämnesövergripande kunskapsområden som särskilt framhålls i grundskolans läroplan, bl. a. invandrarfrågor, könsrollsfrågor, miljövårdsfrågor, sexual- och samlevnadsfrågor, frågor om lag och rätt samt undervisning om alkohol, narkotika och tobak. Vidare skall blocket förbereda för lärarens studie- och yrkesorienterande uppgifter.

Det bör observeras att vissa moment inom de nuvarande ämnena barnkunskap, ekonomi och teknik i grundskolan i enlighet med SÖ:s förslag

kan komma att överföras till det samhällsorienterande ämnesblocket. Om så sker, får 60-poängsblocket i lärarutbildningen till uppgift att förbereda för undervisning även i dessa moment.

Yrkesinriktningen av blocket innebär bl. a. att det bör behandla

- väsentliga sammanhang, problem och grundbegrepp inom ämnesblocket och dess delämnen
- delämnenas arbetsmetoder
- ämnesområden som intar en central ställning i grundskolans samhällsorienterande undervisning.

Yrkesinriktningen tillgodoses också genom de praktisk-pedagogiska inslagen som förutsätts vara nära knutna till ämnesstudierna och som sammantagna bör utgöra ca tio procent av blocket.

Fördelningen av utbildningstiden på olika delämnen och projekt liksom struktureringen av studierna i tiden, bestäms i stora drag vid det lokala kursplanearbetet och i detalj inom studerandegruppen i samråd med dess lärare. Goda individualiseringsmöjligheter bör därvid eftersträvas. Det bör sålunda göras möjligt för den studerande att efter eget val under avsevärd tid fördjupa sig inom något delämne eller projektområde. Alla möjligheter till samläsning med studerande i blocket Miljökunskap med samhällsorienterande inriktning, 30 poäng bör tillvaratas.

7.4.3.4 Naturorienterande ämnen, 60 poäng

Blocket skall ge de ämnesteoretiska, ämnesdidaktiska och ämnesmetodiska insikter och färdigheter som krävs för undervisning i naturorienterande ämnen i grundskolans högre årskurser.

De naturorienterande ämnena måste i skolan kopplas samman med de samhällsorienterande ämnena, eftersom åtskilliga av de problem och frågor som studeras faller inom båda dessa ämnesområden och kräver en samlad belysning. NO-läraren bör därför ha en sådan inställning och sådana kunskaper att han dels själv i viss utsträckning kan lägga relevanta humanistisk-samhällsvetenskapliga synpunkter på dessa problem, dels kan samverka med SO-läraren inom arbetslaget på ämnesövergripande arbetsområden. Utbildningsblocket bör således innehålla humanistisk-samhällsvetenskapliga aspekter, i första hand inslag av samhällskunskap.

Strävan efter en samlad undervisning i grundskolan bör framför allt återspeglas i en integration mellan de ämnen – biologi, kemi, fysik och geovetenskap – som ingår i utbildningsblocket. Vissa delar av blocket kan behöva ägnas åt systematiska studier inom enskilda delämnen, men tyngdpunkten bör ligga på ämnesövergripande studier av projektkaraktär. Vid valet av projekt bör uppmärksammas de ämnesövergripande kunskapsområden som särskilt framhålls i grundskolans läroplan, bl. a. könsrollsfrågor, miljövårdsfrågor, sexual- och samlevnadsfrågor samt undervisning om alkohol, narkotika och tobak.

Det bör observeras att vissa biologiska moment inom det nuvarande ämnet barnkunskap i grundskolan i enlighet med SÖ:s förslag kan komma att överföras till det naturorienterande ämnesblocket. Om så sker, får 60-poängsblocket i lärarutbildningen till uppgift att förbereda för undervisning även i dessa moment.

SÖ:s förslag att föra ämnet teknik till de naturorienterande ämnena syftar bl. a. till att ge den naturorienterande undervisningen verklighetsanknytning och en praktisk-laborativ inriktning. Det innebär att teknikinslagen delvis blir en fråga om NO-lärarens undervisningsmetodik. 60-poängskursen bör därför, om SÖ:s förslag antas, syfta till att ge NO-läraren sådana tekniska insikter och färdigheter att han dels kan ge undervisningen den avsedda praktisk-laborativa inriktningen, dels kan samverka med andra tekniklärare.

Yrkesinriktningen av blocket innebär bl. a. att det bör behandla

- väsentliga sammanhang, problem och grundbegrepp inom ämnesblocket och dess delämnen
- delämnenas arbetsmetoder
- ämnesområden som intar en central ställning i grundskolans naturorienterande undervisning.

Yrkesinriktningen tillgodoses också genom de praktisk-pedagogiska inslagen som förutsätts vara nära knutna till ämnesstudierna och som sammantagna bör utgöra ca tio procent av blocket.

Fördelningen av utbildningstiden på olika delämnen och projekt liksom struktureringen av studierna i tiden bestäms i stora drag vid det lokala kursplanearbetet och i detalj inom studerandegruppen i samråd med dess lärare. Goda individualiseringsmöjligheter bör därvid eftersträvas. Det bör sålunda göras möjligt för den studerande att efter eget val under avsevärd tid fördjupa sig inom något delämne eller projektområde. Alla möjligheter till samläsning med studerande i kursen Miljökunskap med naturorienterande inriktning, 30 poäng bör tillvaratas.

7.4.3.5 Engelska och Tyska/Franska, 60+10 poäng

Blocket skall ge de ämnesteoretiska, ämnesdidaktiska och ämnesmetodiska insikter och färdigheter som krävs för undervisning i engelska samt i tyska eller franska i grundskolans högre årskurser.

Utbildningstiden för specialiseringsstudierna fördelas på de två språken enligt beslut av linjenämnden. Närmast till hands torde ligga att fördela utbildningstiden jämnt mellan språken. Behovet av och möjligheterna att inom 60-poängsramen erbjuda individuella val av fördjupningsstudier i ett av språken kan dock övervägas.

Vid fastställandet av kursernas omfattning, innehåll och struktur bör sådana anpassningar övervägas som innebär att samläsning med studerande med annan yrkesinriktning underlättas och att den studerande utan hinder kan fortsätta sina språkstudier inom högskolans kursprogram.

Utöver 60-poängsstudierna kommer för vart och ett av språken 5 poängs språkpraktik i ett land där resp. språk talas. Språkpraktiken syftar till att

- öva de studerandes färdighet att kommunicera på det främmande språket
- öka de studerandes förtrogenhet med sociala och kulturella förhållanden i resp. land
- ge de studerande möjlighet att skaffa sig material, information och erfarenheter för den kommande undervisningen.

Språkpraktiken förutsätts således vara förhållandevis fast organiserad och bör innehålla praktisk språkträning, studium av olika sociala miljöer och vardagsförhållanden, studium av politiska förhållanden, kulturorientering och övrig realia.

Studierna i de främmande språken bygger på den språkvetenskapliga orientering som givits inom blocken Kommunikation 20–25 poäng och Svenska 15–20 poäng.

Yrkesinriktningen av studierna tillgodoses bl. a. genom de praktisk-pedagogiska inslagen som förutsätts vara nära knutna till ämnesstudierna och som sammantagna bör utgöra ca tio procent av blocket.

7.4.3.6 Trä- och metallslöjd, 60 poäng

Specialiseringsutbildningen skall ge de ämnesteoretiska, ämnesdidaktiska och ämnesmetodiska insikter och färdigheter som krävs för undervisning i trä- och metallslöjd i grundskolan.

Ämnesstudiernas innehåll förutsätts i väsentliga delar överensstämma med vad som nu gäller för försöksverksamheten med s. k. tvåämnesutbildning. Vissa modifieringar torde föranledas av att de studerande i grundskollärarutbildningen genomgått det praktisk-pedagogiska orienteringsblocket och basutbildning före specialiseringsstudierna i trä- och metallslöjd. Andra skillnader mellan de båda utbildningarna kan betingas av att tvåämnesutbildningen skall ge behörighet för tjänst främst i gymnasieskolan. En avsevärd samverkan eller samordning mellan de två utbildningarna bör likväl vara möjlig.

En uppdelning av specialiseringsstudierna i exempelvis tre kurser om vardera 20 poäng kan göra det möjligt att erbjuda delar av utbildningen till högskolestuderande med annan yrkesinriktning, t. ex. inriktning mot hemslöjd, småindustri eller konsthantverk.

I det lokala kursplanearbetet bör uppmärksammas att delar av det hittillsvarande tillvalsämnet teknik i grundskolan kan komma att överföras till ämnet slöjd.

De praktisk-pedagogiska inslagen i specialiseringsstudierna förutsätts vara nära knutna till ämnesstudierna och bör sammantagna utgöra ca tio procent av utbildningstiden.

7.4.3.7 Textilslöjd, 60 poäng

Specialiseringsstudierna skall ge de ämnesteoretiska, ämnesdidaktiska och ämnesmetodiska insikter och färdigheter som krävs för undervisning i textilslöjd i grundskolan.

Ämnesstudiernas innehåll förutsätts i väsentliga delar överensstämma med vad som nu gäller för försöksverksamheten med s. k. tvåämnesutbildning. Vissa modifieringar torde föranledas av att de studerande i grundskollärarutbildningen genomgått det praktisk-pedagogiska orienteringsblocket och basutbildning före specialiseringsstudierna i textilslöjd. Andra skillnader mellan de båda utbildningarna kan betingas av att tvåämnesutbildningen skall ge behörighet för tjänst främst i gymnasieskolan. En avsevärd samverkan eller samordning mellan de två nämnda lärarutbildningarna i

textilslöjd bör likväl vara möjlig.

En uppdelning av specialiseringsstudierna i exempelvis tre kurser om vardera 20 poäng kan göra det möjligt att erbjuda delar av utbildningen till högskolestuderande med annan yrkesinriktning, t. ex. inriktning mot hemslöjd, småindustri eller konsthantverk.

I det lokala kursplanearbetet bör uppmärksammas att delar av det hittillsvarande tillvalsämnet teknik i grundskolan kan komma att överföras till ämnet slöjd.

De praktisk-pedagogiska inslagen i specialiseringsstudierna förutsätts vara nära knutna till ämnesstudierna och bör sammantagna utgöra ca tio procent av utbildningstiden.

7.4.3.8 Musik, 60 poäng

Specialiseringsutbildningen skall ge de ämnesteoretiska, ämnesdidaktiska och ämnesmetodiska insikter och färdigheter som krävs för undervisning i musik i grundskolan.

Ämnesstudiernas innehåll förutsätts i väsentliga delar överensstämma med vad OMUS (SOU 1976:33, s. 124 f) föreslagit beträffande en basutbildning om 60 poäng i musik såväl för ettämneslärare i musik som för lärare i musik och annat ämne. Vissa modifieringar torde föranledas av att de studerande i grundskollärarutbildningen genomgått det praktisk-pedagogiska orienteringsblocket och basutbildning före specialiseringsstudierna i musik. Vidare bör uppmärksammas att dessa studier, till skillnad från de av OMUS föreslagna utbildningarna, ej avses förbereda för undervisning i gymnasieskolan. En avsevärd samverkan eller samordning mellan lärarutbildningarna i musik bör likväl vara möjlig.

De praktisk-pedagogiska inslagen i specialiseringsstudierna förutsätts vara nära anknutna till ämnesstudierna och bör sammantagna utgöra ca tio procent av utbildningstiden.

7.4.3.9 Gymnastik, 60 poäng

Specialiseringsutbildningen skall ge de ämnesteoretiska, ämnesdidaktiska och ämnesmetodiska insikter och färdigheter som krävs för undervisning i gymnastik i grundskolan.

Ämnesstudiernas innehåll förutsätts i väsentliga delar överensstämma med vad som nu gäller för försöksverksamheten med s. k. tvåämnesutbildning. Vissa modifieringar torde föranledas av att de studerande i grundskollärarutbildningen genomgått det praktisk-pedagogiska orienteringsblocket och basutbildning före specialiseringsstudierna i gymnastik. Andra skillnader mellan de två utbildningarna kan betingas av att tvåämnesutbildningen skall ge behörighet för tjänst främst i gymnasieskolan. En avsevärd samverkan eller samordning mellan de två utbildningarna bör likväl vara möjlig.

De praktisk-pedagogiska inslagen i specialiseringsstudierna förutsätts vara nära knutna till ämnesstudierna och bör sammantagna utgöra ca tio procent av utbildningstiden.

7.4.3.10 Bild, 60 poäng

Specialiseringsutbildningen skall ge de ämnesteoretiska, ämnesdidaktiska och ämnesmetodiska insikter och färdigheter som krävs för undervisning i teckning (bild) i grundskolan.

Utgångspunkter för kursplanearbetet ges i vad LUK (SOU 1972:92, 93) föreslog beträffande 60-poängsstudier i bildkunskap i en utbildning av lärare i teckning (bild) och annat ämne. Vissa modifieringar torde föranledas bl. a. av att studerande i grundskollärarutbildningen genomgått det praktisk-pedagogiska orienteringsblocket och basutbildning före specialiseringsstudierna i bild. Vidare bör uppmärksammas att dessa studier, till skillnad från de av LUK föreslagna kurserna, ej avses förbereda för undervisning i gymnasieskolan.

De praktisk-pedagogiska inslagen i specialiseringsstudierna förutsätts vara nära knutna till ämnesstudierna och bör sammantagna utgöra ca tio procent av utbildningstiden.

7.4.3.11 Hemkunskap, 60 poäng

Specialiseringsutbildningen skall ge de ämnesteoretiska, ämnesdidaktiska och ämnesmetodiska insikter och färdigheter som krävs för undervisning i hemkunskap i grundskolan.

Ämnesstudiernas innehåll förutsätts i väsentliga delar överensstämma med vad som nu gäller för försöksverksamheten med s. k. tvåämnesutbildning. (I denna ingår en 40-poängskurs i kostkunskap och en 20-poängskurs i miljö- och konsumentkunskap. För behörighet till tjänst i gymnasieskolan krävs ytterligare 20 poäng i ett av dessa ämnen.) Vissa modifieringar torde föranledas av att de studerande i grundskollärarutbildningen genomgått det praktisk-pedagogiska orienteringsblocket och basutbildning före specialiseringsstudierna i hemkunskap. Andra skillnader mellan de två utbildningarna kan betingas av att tvåämnesutbildningen skall ge behörighet för tjänst främst i gymnasieskolan. En avsevärd samverkan eller samordning mellan de två utbildningarna bör likväl vara möjlig.

I det lokala kursplanearbetet bör uppmärksammas att delar av ämnet barnkunskap och delar av tillvalsämnet ekonomi i grundskolan kan komma att överföras till ämnet hemkunskap.

De praktisk-pedagogiska inslagen i specialiseringsstudierna förutsätts vara nära knutna till ämnesstudierna och bör sammantagna utgöra ca tio procent av utbildningstiden.

7.4.3.12 Hemspråk, 60 poäng

Specialiseringsutbildningen skall ge de ämnesteoretiska, ämnesdidaktiska och ämnesmetodiska insikter och färdigheter som krävs för undervisning i och på ett hemspråk i grundskolan.

Specialiseringsutbildningen i hemspråk förutsätts i stora delar överensstämma och samordnas med utbildningen på den särskilda utbildningslinjen för hemspråkslärare. Modifikationer måste dock göras med hänsyn till att de studerande i specialiseringsutbildningen genom sin basutbildning fått

kompetens att undervisa i och på svenska och alltså blir tvåspråkiga som lärare. Omfattningen av den praktisk-pedagogiska utbildningen i övriga led i grundskollärarutbildningen motiverar vidare att denna komponent får ett mindre utrymme i specialiseringsutbildningen än vad den har på hemspråkslärarlinjen. Slutligen måste uppmärksammas att specialiseringsutbildningen primärt förbereder för undervisning i grundskolan medan den särskilda hemspråkslärarutbildningen förbereder för undervisning också i förskolan och gymnasieskolan.

Specialiseringsutbildningen i hemspråk föreslås innehålla ämnesstudier i hemspråket om ca 30 poäng. För att läraren i viss utsträckning skall kunna undervisa *på* hemspråket i orienteringsämnen bör utbildningen innehålla ett omvärldsorienterande block om ca 10 poäng. Eventuellt bör också studier i svenska som främmande språk inrymmas i utbildningen. Den praktisk-pedagogiska delen av specialiseringsutbildningen föreslås omfatta ca tjugo procent av utbildningstiden, dvs. ca 12 poäng.

Med hänsyn till att de studerandes förkunskaper i hemspråket kan vara mycket olika, bör omfattningen av och innehållet i de olika blocken kunna variera starkt.

7.4.4 *Avslutande praktisk-pedagogisk utbildning, 20 poäng*

Utbildningsledet skall ge sådan komplettering av den studerandes tidigare praktisk-pedagogiska utbildning att den studerande efter att ha genomgått utbildningsblocket kan på ett tillfredsställande sätt fullgöra alla de uppgifter som normalt åligger en lärare.

Blocket förutsätts innehålla dels teoretiska studier om 4–7 poäng, dels praktik om 13–16 poäng.

Praktiken bör i första hand avse åldersstadier och ämnen som den studerande inriktat sig mot i de tidigare leden av sin utbildning. Praktiken bör ge den studerande möjlighet att bl. a.

- uppleva lärarrollen i dess helhet
- få kontakt med alla som arbetar i skolan
- helt överta ansvaret för en lärares arbete i skolan
- delta i pedagogisk försöks- och utvecklingsverksamhet
- tillsammans med handledare och elever utvärdera verksamheten i skolan.

Innehållet i de teoretiska studierna bör bestämmas med hänsyn till de studerandes utbildningsbehov. Dessa behov förutsätts i allmänhet avse praktisk pedagogik och är beroende dels av vilket innehåll den tidigare praktisk pedagogiska utbildningen haft, dels av den studerandes intressen och eventuella svårigheter. De teoretiska studierna bör emellertid också kunna avse ämnesområden och frågor vilka, utan att kunna hänföras till praktisk pedagogik, bedöms angelägna med hänsyn till de övergripande målen för lärarutbildningen.

De teoretiska studierna i utbildningen bör vara nära knutna till praktiken, varvid praktiken kan ge både utgångspunkter och tillämpningstillfällen för de teoretiska studierna. Principen om fältcentrering av utbildningen kan leda till att teoristudierna delvis förläggs till praktikskolor. Dock är det önskvärt att

vissa studieinslag är gemensamma för studerande på olika utbildningslinjer, och detta torde i regel förutsätta att delar av blocket förläggs till högskolans lokaler.

Innehållet i den avslutande praktisk-pedagogiska utbildningen, liksom omfattningen och fördelningen av teoretiska studier och praktik, bestäms i stora drag av linjenämnden och i detalj inom studerandegruppen i samråd med dess lärare, varvid de här givna riktlinjerna förutsätts vara vägledande.

Som ytterligare underlag för det lokala kursplanearbetet ges här ett exempel på vad det avslutande utbildningsledet kan behandla teoretiskt och praktiskt:

Skolans mål och organisation. Studium av läroplaner, författningar, utredningar.
Orientering om forskning och pedagogiskt utvecklingsarbete.
Lärarens egna kunskaper, färdigheter, attityder och förväntningar.
Läraren i samverkan med andra lärare och övrig personal i skolan.
Samverkan med grupper och individer utanför skolan t. ex. fritidspersonal och föreningsledare.
Läraren som arbetsledare.
Läraren som den stimulerande och stödjande vuxne.
Metoder för aktivt informationssökande.
Lärarens planering. Planering i lärarlag och arbetslag.
Planeringsmodeller. Långsiktig planering.
Samarbetet lärare-elever. Eleverna som resurser. Olika former för elevmedverkan i planering, genomförande och utvärdering av allt skolarbete. Elevansvar. Elevinitiativ. Elevernas möjligheter att själva förvärva kunskaper, analysera, bedöma och fatta beslut.
Samarbete och samverkan mellan elever, bl. a. metoder för olika typer av grupparbeten.
Fortlöpande diskussion lärare-elever om metoder, arbetssätt och innehåll i skolarbetet.
Elevernas medbestämmande i skolan.
Specialpedagogiska åtgärder. Lärarens möjligheter att inom undervisningsgruppen själv eller i samarbete med specialpedagoger, speciallärare och annan elevvårdspersonal ge stöd och stimulans åt elever med olika former av handikapp. Olika synsätt inom specialpedagogiken. Utslagningsmekanismer i samhälle, arbetsliv och skola. Principer och metoder för diagnos, åtgärder och utvärdering av individer, grupper och institutioner.
Skolans elevvårdande arbete. Samarbete med skolhälsovård, skolpsykologisk, kurativ och yrkesorienterande expertis.
Samarbete skola – hem. Individuella kontakter lärare–föräldrar. Föräldramedverkan i olika sammanhang. Hem-skola-verksamheten.
Skolans kontakter med närsamhället.
Elevernas fritidsverksamhet. Elevernas hem- och boendemiljöer.
Invandrarfrågor.
Föräldrarnas arbetsmiljöer. Samhällets socialvårdande institutioner.
Lägerskola, exkursioner och studiebesök.
Klassföreståndar- och huvudläraruppgifter.
Skoladministrativt arbete. Organisationsteori.
Läromedlens roll i skolan. Läromedel för olika handikappade. Granskning, värdering och prövning av läromedel.
Granskning och utvärdering av den egna lärarinsatsen och av skolan som fysisk, pedagogisk, social och psykisk miljö.

7.4.5 *Kompletterande grundutbildning, 20 poäng*

7.4.5.1 Utbildningens allmänna karaktär

Genom beteckningen kompletterande grundutbildning vill LUT 74 markera *att* utbildningsetappen såväl tidsmässigt som innehållsmässigt är nära knuten till den kompetensgivande grundutbildningen, *att* alla lärare normalt genomgår den och *att* högskolan generellt ansvarar för utbildningen.

Enligt utredningens uppfattning bör den kompletterande grundutbildningen kunna ge särskilt goda studieresultat genom att utbildningen kan utgå från lärarens egna yrkeserfarenheter och upplevda utbildningsbehov. Detta förutsätter att läraren själv väljer vilken kurs eller vilka kurser han skall följa inom ramen för den kompletterande grundutbildningen. Anknytningen till den kompetensgivande grundutbildningen innebär emellertid att kursutbudet bör vara relaterat till denna. Efter förslag av högskolans linjenämnder bör UHÄ avgöra vilka kurser som på respektive ort skall räknas som kompletterande grundutbildning.

7.4.5.2 Utbildningens innehåll

Kurserna inom den kompletterande grundutbildningen kan vara huvudsakligen ämnesteoretiska eller huvudsakligen pedagogisk-metodiska. De kan också vara såväl ämnesteoretiskt som pedagogiskt-metodiskt inriktade.

En viktig uppgift för detta utbildningsled är att ge möjlighet till *breddning* av den specialisering som läraren valt i sin kompetensgivande grundutbildning. Därvid bör i många fall kurser som ingår i den kompetensgivande grundutbildningen också erbjudas inom det kompletterande utbildningsledet. Den som inom ramen för basutbildningen fördjupat sig i svenska (15–20 poäng) bör sålunda inom den kompletterande grundutbildningen kunna fördjupa sig i matematik och vice versa. Den som specialiserat sig mot lägre årskurser med fördjupning i samhällsorienterande ämnen, kan bredda sig genom att studera naturorienterande ämnen och vice versa. Den som specialiserat sig mot högre årskurser i exempelvis naturorienterande ämnen och därvid utnyttjat individualiseringsmöjligheterna till särskild fördjupning i t. ex. kemi, kan genom den kompletterande grundutbildningen bredda sin naturvetenskapliga utbildning genom att fördjupa sig ytterligare även i biologi, fysik eller teknik.

Den kompletterande grundutbildningen skall också ge möjlighet till ytterligare *fördjupning* av den specialisering som den kompetensgivande grundutbildningen innehållit. Den som specialiserat sig mot lägre årskurser kan sålunda genom ytterligare fördjupning i samhällsorienterande ämnen resp. naturorienterande ämnen eller i engelska eller i ett praktiskt-estetiskt ämne bli bättre förberedd för undervisning i respektive ämne(n) även i högre årskurser. Den som i den kompetensgivande grundutbildningen specialiserat sig i ett praktiskt-estetiskt ämne eller för de högre årskurserna i främmande språk eller samhälls- respektive naturorienterande ämnen kan genom ytterligare studier inom samma ämnesområde få en fördjupad kompetens som utgör en värdefull resurs inom skolans lärarlag. Detsamma gäller dem som vill fördjupa sig i svenska eller matematik utöver den fördjupningskurs som den kompetensgivande grundutbildningen innehållit. I de sistnämnda

fallen kommer fördjupningsstudierna att få ett innehåll som i regel inte återfinns inom den kompetensgivande grundutbildningens kursprogram. Det ligger nära till hands att i dessa fall utnyttja kurserna som ett led i en *vidareutbildning* för tjänst i gymnasieskolan. Utredningen vill inte motsätta sig att kurserna inom den kompletterande grundutbildningen används i ett sådant syfte men menar att den kompletterande grundutbildningens primära syfte är att ge förstärkt förberedelse för tjänst i grundskolan. Detta primära syfte bör prägla kursernas innehåll och utformning.

De exempel på den kompletterande grundutbildningens inriktning som hittills diskuterats har alla sin tyngdpunkt i ett ämnesteoretiskt innehåll, även om praktisk-pedagogiska inslag förutsätts i regel knytas till detta. Den kompletterande grundutbildningen måste emellertid också kunna till större delen eller i sin helhet inriktas på pedagogiskt-metodiska frågor och problem. Utformningen av sådana praktisk-pedagogiska kurser blir beroende av flera faktorer: skolans utveckling, lokala skolproblem, lärares utbildningsbehov och intresseinriktning, forsknings- och utvecklingsarbetet på skolområdet m. m. LUT 74 vill här, i ännu lägre grad än när det gäller de ämnesteoretiskt inriktade kurserna inom den kompletterande grundutbildningen, inte lämna några preciserade förslag utan förutsätter att högskolans organ i nära samråd med grundskolans ledningsorgan och med lärarorganisationerna utformar ett rikt och varierande kursutbud.

Utredningen vill dock fästa uppmärksamheten på några områden inom vilka många lärare, bl. a. beroende på inriktningen av deras tjänstgöring, kan väntas behöva en kompletterande grundutbildning. Ett sådant utgör förskolan: vissa lärare med undervisning i grundskolans lägre årskurser kan komma att önska sig en sådan kompletterande utbildning att de kan tjänstgöra även i förskolan och mer effektivt bidra till samordning förskola-lågstadium. (Jfr avsnitt 10.2.) Ett annat område är undervisningen av invandrarbarn: en orientering om svenska som främmande språk och om de pedagogiskt-metodiska aspekterna på invandrarundervisning skall visserligen ges inom den kompetensgivande grundutbildningen, men för de lärare som mer varaktigt sysselsätts med denna undervisning krävs en kompletterande grundutbildning med såväl språkvetenskapligt som pedagogiskt-metodiskt innehåll. Ett tredje område är specialpedagogiken: även här skall den kompetensgivande grundutbildningen ha gett en allmän förberedelse, men vissa lärare bör inom ramen för den kompletterande grundutbildningen kunna få en ytterligare utbildning som enligt utredningens mening kan vara identisk med den första delen av den särskilda utbildningen i specialpedagogik som föreslås i avsnitt 10.1.

Den kompletterande grundutbildningen bör med fördel kunna inriktas på teoretiska studier i ämnet pedagogik och på pedagogiskt-metodiskt forsknings- och utvecklingsarbete. Utbildningsetappen kan då bli ett första led i den forskarutbildning som utredningen i avsnitt 11.3 föreslår för grundskolans lärare.

LUT 74 vill slutligen ge ytterligare några exempel på områden där kompletterande grundutbildning bör kunna anordnas i mån av intresse hos lärarna: alkohol-, narkotika och tobaksfrågor; sexual- och samlevnadsfrågor; könsrollsfrågor; internationella frågor; elevvårdsfrågor; pedagogiskt drama; fritidsverksamhet; skoladministrativa frågor; frågor om lag och rätt.

De exempel på kompletterande grundutbildning som här givits visar att det inte går att göra en klar skillnad mellan innehållet i denna utbildningsetapp och innehållet i den återkommande fortbildningen och vidareutbildningen. En skarp gränsdragning kunde bli konstlad. Då utbudet av kurser inom den kompletterande grundutbildningen skall föreslås av högskolorna och fastställas av UHÄ, bör emellertid, enligt LUT 74:s mening, sådana kurser prioriteras vilka tydligast kompletterar eller bygger på kurser inom den kompetensgivande grundutbildningen.

Linjenämnden för grundskollärarutbildningen på berörd högskoleort förutsätts fastställa kursplaner inom den kompletterande grundutbildningen.

7.4.5.3 Organisatoriska frågor

Som tidigare nämnts menar LUT 74 att i princip alla lärare som genomgått grundskollärarutbildning om 140 poäng också skall genomgå kompletterande grundutbildning om 20 poäng. Den totala grundutbildningen bör anses omfatta 160 poäng ehuru den är uppdelad i två etapper. Med detta synsätt kunde det synas naturligt att göra den kompletterande grundutbildningen obligatorisk för läraren. Detta skulle kunna innebära att den första utbildningsetappen om 140 poäng endast gav en tidsbegränsad behörighet till lärartjänst och att slutlig behörighet skulle uppnås först när den kompletterande grundutbildningen genomgåtts.

Obligatoriska anordningar kan emellertid lätt få olyckliga konsekvenser i enskilda fall och bör därför om möjligt undvikas. Utredningen anser också att den kompletterande grundutbildningen, hur värdefullt och nödvändigt dess innehåll än är, knappast kan tillmätas en så helt avgörande betydelse att genomgång av denna senare utbildningsetapp skulle vara ett villkor för att läraren skulle få behålla sin behörighet.

Syftet – att i princip alla lärare skall genomgå den kompletterande grundutbildningen – bör kunna uppnås på andra sätt än genom att utbildningsetappen görs obligatorisk. Sålunda bör utbildningen ges ett så högt meritvärde att den bli attraktiv. Vidare bör förmånerna under utbildningstiden stimulera lärare att genomgå kursen. Såväl frågan om meritvärdet som frågan om förmånerna förutsätts bli föremål för förhandlingar med personalorganisationerna.

Utredningen menar sålunda att grundskolläraren bör ha rätt men inte skyldighet att genomgå en kompletterande grundutbildning om 20 poäng samt att samhället på olika sätt bör verka för att så många lärare som möjligt genomgår utbildningen.

De utbildningsbehov som läraren upplevt under sin första tjänstgöring bör ge stark motivation för den breddning eller fördjupning som den kompletterande grundutbildningen erbjuder. Läraren får själv välja kurs(er) och kurserna förutsätts i hög grad utgå från lärarens erfarenheter i yrket. För att utbildningsetappen skall svara mot dessa förväntningar får inte den föregående yrkesverksamheten vara alltför kort. Utredningen föreslår att den skall omfatta minst halvtidstjänst under lägst två år.

Den kompletterande grundutbildningens anknytning till den kompetensgivande grundutbildningen förutsätter emellertid att inte alltför lång tid

förflyter mellan de två utbildningsetapperna. Enligt utredningens bedömning kan åtta år här anses vara en lämplig gräns. Det innebär att rätten till kompletterande grundutbildning förverkats efter åtta års lärartjänstgöring med minst halvtidstjänstgöring.

Den kompletterande grundutbildningen bör kunna koncentreras på en innehållsmässigt sammanhållen kurs om 20 poäng eller fördelas på flera kortare kurser med likartat eller olika innehåll. Utbildningsetappen bör kunna genomföras såväl på heltid under en termin som utspridd i form av deltidsstudier under flera terminer.

Kompletterande grundutbildning bör anordnas i första hand på orter där kompetensgivande grundutbildning ges. Kurser inom den senare kan därigenom erbjudas som kompletteringskurser, vilket ger möjlighet till samläsning. Även kurser som ingår i andra allmänna utbildningslinjer kan bli aktuella. I viss utsträckning kan särskilda kurser behöva utvecklas för den kompletterande grundutbildningen. Denna får emellertid inte begränsas till enbart de orter där kompetensgivande grundutbildning ordnas, något som skulle bli både opraktiskt och dyrt med tanke på att lärarna är spridda över landet. De nämnda orterna med deras linjenämnder för grundskollärarutbildning bör, som tidigare nämnts, utforma eller godkänna kursplanerna för den kompletterande grundutbildningen, men utbildningen bör genomföras så decentraliserat som högskolans resurser medger. I många fall torde distansstudier bli aktuella.

För att förmåner skall utgå under den kompletterande utbildningen bör endast krävas att lärarens närvaro eller deltagande i utbildningen dokumenterats. En förutsättning för att utbildningen skall ge meritpoäng bör dock vara att den genomförts med godkänt resultat.

7.5 Beskrivning av ämneslärarutbildningar

Den tidigare beskrivna grundskollärarutbildningen syftar till en allmän lärarkompetens för denna skolform, även om läraren förutsätts undervisa i första hand i de ämnen i vilka han under sin utbildning fördjupat sig. Övriga lärarutbildningar, vilka förbereder för verksamhet i gymnasieskolan och i vuxenutbildningen samt i vissa fall även i grundskolan, skall ge en behörighet som på ett mer markerat sätt är knuten till visst ämne eller vissa ämnen. Som gemensam beteckning för alla dessa utbildningar använder LUT 74 därför begreppet ämneslärarutbildning. Begreppet används alltså med en vidare innebörd än det traditionellt har och innefattar lärarutbildningar avseende såväl s. k. allmänna ämnen som praktiskt-estetiska ämnen och yrkesinriktade ämnen.

7.5.1 *Utbildningsvägar och utbildningslinjer*

Som framgått av kapitel 6 räknar LUT 74 med tre principiellt olika utbildningsvägar för ämneslärare, direkt utbildning, indirekt utbildning och vidareutbildning av grundskollärare. Innehåll och uppläggning av de två förstnämnda utbildningsvägarna skall behandlas i detta avsnitt, medan vidareutbildningen av grundskollärare har behandlats i kapitel 6.

Med direkt utbildning avses en utbildning där såväl ämnesstudier som praktisk-pedagogisk utbildning organiseras på en sammanhållen yrkesinriktad linje. Med den indirekta utbildningsvägen för lärare avses en utbildningsväg där de studerande helt eller huvudsakligen inhämtat sitt ämneskunnande på annan utbildningslinje eller på annat sätt före den praktisk-pedagogiska utbildningen.

I den nya högskolan organiseras den direkta lärarutbildningen på allmänna utbildningslinjer inom sektorn för utbildning för undervisningsyrken. Den praktisk-pedagogiska delen av den indirekta utbildningsvägen utgör ingen egen linje inom sektorn.

Beträffande den nuvarande uppsättningen av allmänna utbildningslinjer för ämneslärarutbildning i vid bemärkelse föreslår LUT 74 endast en förändring, nämligen att de tre utbildningslinjer som nu benämns ämneslärarlinjer sammanslås till en linje. (Motiven till sammanslagningen redovisas i kapitel 13.1).

Den försöksutbildning av lärare i praktiskt-estetiskt ämne i kombination med annat ämne, som nu pågår, dvs. den s. k. tvåämnesutbildningen, bör enligt LUT 74:s mening fortsätta, ehuru utredningens förslag beträffande övrig lärarutbildning måste leda till vissa förändringar även av tvåämnesutbildningen, såväl ifråga om dennas avnämarområde som beträffande dess struktur och innehåll. Försöksutbildningarna redovisas i det följande såsom varianter av respektive allmän utbildningslinje för lärare i praktiskt-estetiskt ämne.

Diskussionen i kapitel 6 har lett fram till förslag beträffande omfattningen av ämnesutbildning och praktisk-pedagogisk utbildning för olika slag av ämneslärarutbildning. Förslagen sammanfattas här nedan. Eftersom ettämnesutbildning av musiklärare inte ingår i utredningens uppdrag, upptas denna utbildning ej i förteckningen.

De av LUT 74 behandlade direkta ämneslärarutbildningarna föreslås sålunda organiseras på de allmänna utbildningslinjer och med den omfattning för huvudkomponenterna ämnesutbildning och praktisk pedagogik som framgår av tabell 7.1.

Om lärarutbildning i enlighet med vad utredningen diskuterat i kapitel 6 anordnas i kombination av yrkesinriktat ämne och allmänt ämne eller av yrkesinriktat ämne och praktiskt-estetiskt ämne eller i kombination av två praktiskt-estetiska ämnen, förutsätts utbildningen organiseras såsom variant av någon av de i tabell 7.1 uppräknade allmänna utbildningslinjerna.

Utöver de allmänna utbildningslinjerna bör, som tidigare nämnts, inom sektorn finnas en praktisk-pedagogisk påbyggnadslinje avsedd för studerande som på annan linje eller på annat sätt skaffat sig ämnesteoretisk behörighet för lärartjänst. För närvarande finns sådan påbyggnadslinje endast för blivande lärare inom områdena jordbruk, skogsbruk och trädgårdsskötsel. Enligt utredningens mening bör det emellertid i princip finnas en indirekt utbildningsväg till alla slags lärartjänster i gymnasieskolan.

7.5.2 *Ämnesutbildning på de allmänna utbildningslinjerna*

LUT 74:s förslag innebär förändringar av ämnesutbildningens *omfattning* endast för fyra av de ifrågavarande allmänna utbildningslinjerna, nämligen

Tabell 7.1 Allmänna utbildningslinjer för ämneslärarutbildningar

Allmän utbildningslinje	Ämnesutbildning	Praktisk pedagogik	Total poäng
Barnavårdslärarlinjen	80	40	120
Gymnastiklärarlinjen			
Ettämnesutbildning	60	40	100
Tvåämnesutbildning	120	40	160
Handels- och kontorslärarlinjen	40	40	80
Hushållslärarlinjen			
Ettämnesutbildning	80	40	120
Tvåämnesutbildning	120	40	160
Industri- och hantverkslärarlinjen	40	40	80
Musiklärarlinjen			
Tvåämnesutbildning	120	40	160
Slöjdlärarlinjen			
Ettämnesutbildning	80	40	120
Tvåämnesutbildning	120	40	160
Teckningslärarlinjen	80	40	120
Textillärarlinjen			
Ettämnesutbildning	80	40	120
Tvåämnesutbildning	120	40	160
Vårdlärarlinjen	20	40	60
Ämneslärarlinjen	140	40	180

handels- och kontorslärarlinjen, industri- och hantverkslärarlinjen, slöjdlärarlinjen och, med traditionell beteckning, ämneslärarlinjen. I samtliga dessa fall är det fråga om en förlängning av utbildningstiden.

LUT 74:s förslag kan vidare för vissa utbildningslinjer innebära en förändring av ämnesstudiernas *inriktning* med hänsyn till att tjänstgöringsområdet i skolan förändras. De ämnesstudier som bedrivs på ämneslärarlinjen och som bedrivs i allmänt ämne i tvåämnesutbildningen på de praktiskt-estetiska utbildningslinjerna kommer således att syfta till tjänst enbart i gymnasieskolan och vuxenutbildningen och behöver inte längre stå i något kongruensförhållande till grundskolans läroplan. Detsamma kan komma att gälla ämnesstudierna på barnavårdslärarlinjen.

Förändringar i ämnesutbildningens tidsmässiga *struktur* behöver också göras på alla berörda linjer för att inpassa ämnesstudierna i den varvningsmodell som utredningen föreslagit och som innebär att den praktisk-pedagogiska utbildningen i princip fördelas i tre utbildningsled: praktisk-pedagogiskt orienteringsblock, praktisk-pedagogiska inslag i ämnesutbildningen och avslutande praktisk-pedagogisk utbildning.

De förändringar av ämnesutbildningens inriktning och struktur som här nämnts liksom de förändringar av ämnesstudierna som mer direkt kan föranledas av en reformering av grundskolans och gymnasieskolans läroplaner, bör göras av UHÄ och av lokala linjenämnder och institutioner. LUT 74 lägger således inga detaljerade förslag beträffande ämnesutbildningens innehåll i dessa lärarutbildningar. Utredningen begränsar sig i det följande till

att ange några riktlinjer för hur utökning av tiden för ämnesutbildning på vissa linjer bör utnyttjas. Utgångspunkten är därvid de resonemang om motiven för en sådan förlängning som förts i kapitel 6.

På *industri- och hantverkslärarlinjen* och *handels- och kontorslärarlinjen* föreslås ingå ämnesutbildning om 40 poäng. Ämnesutbildningen skall

- aktualisera och komplettera den studerandes kunskaper och färdigheter inom respektive yrkesområde
- ge kompetens att undervisa i ämnet arbetslivsorientering i gymnasieskolan
- utveckla den studerandes förmåga att kommunicera och att framdeles som lärare träna elevers kommunikationsförmåga
- ge de kunskaper i matematik, främmande språk, samhällskunskap eller andra allmänna ämnen som krävs av en lärare inom respektive yrkesområde.

För ämnesutbildningen på industri- och hantverkslärarlinjen kan även anges som mål att utbildningen bör

- öka den studerandes förutsättningar att undervisa i ämnet teknik i grundskolan.

Med beaktande av dessa mål för ämnesutbildningen bör UHÄ utforma utbildningsplan och respektive linjenämnd kursplaner för de yrkespedagogiska linjerna. Därvid bör också beaktas vad som i avsnitt 6.6.3.3 sagts om lämpligheten av en ämnesövergripande och projektinriktad uppläggning av dessa studier.

Den ämnesutbildning som föreslås ingå i ettämnesutbildningen på *slöjdlärarlinjen* och omfatta 80 poäng skall

- ge de kunskaper och färdigheter inom ämnet vilka behövs för att undervisa i slöjd i grundskolan och gymnasieskolan och vilka hittills inhämtats genom förutbildning
- ge ytterligare fördjupning inom ämnet för undervisning i grundskolan och gymnasieskolan samt för medverkan inom vuxenutbildning och olika aktiviteter inom kulturområdet utanför skolan.

Ämnesutbildningens innehåll och utformning förutsätts ansluta till den 60-poängsutbildning i slöjd som ges inom tvåämnesutbildningen. Innehållet i de överskjutande 20 poängen bör utformas lokalt med utgångspunkt i den andra av målsatserna härovan.

Ämnesutbildningens totala omfattning på *ämneslärarlinjen* föreslås, som tidigare nämnts, utökas från 120 till 140 poäng. Bl. a. med hänsyn till gymnasieutredningens pågående arbete vill LUT 74 emellertid inte föreslå några förändringar av de krav på utbildningstid som skolförordningen nu ställer i enskilda ämnen. Utökningen med 20 poäng bör alltså, i varje fall tills vidare, utnyttjas efter den studerandes eget val *antingen* för ytterligare fördjupning i något av ämnena i en tvåämneskombination *eller* för breddning till behörighet i en treämneskombination *eller* för studium av ett stödämne till något av tjänstens ämnen.

7.5.3 *Den praktisk-pedagogiska utbildningen på de allmänna utbildningslinjerna*

Vid preciseringen av målen för och innehållet i den praktisk-pedagogiska utbildningen måste uppmärksammas att det behörighetsområde som utbildningen skall leda fram till kan skifta mellan olika utbildningslinjer och mellan ämnen inom samma linje. Utbildningen i allmänna ämnen syftar sålunda till tjänst enbart i gymnasieskolan och i olika former av vuxenutbildning. Utbildningen i de praktiskt-estetiska ämnena musik, gymnastik, teckning (bild), trä- och metallslöjd samt textilslöjd syftar även till behörighet för tjänst i grundskolan. Studerande på industri- och hantverkslärarlinjen bör förberedas för att även i viss utsträckning kunna undervisa i teknik i grundskolan, och studerande på handels- och kontorslärarlinjen bör förberedas även för undervisning i maskinskrivning i grundskolan. Såväl den ämnesmetodiska undervisningen som praktiken måste givetvis inriktas på de skolformer och de åldersstadier, där den studerande skall nå behörighet för tjänst.

Den beskrivning av de praktisk-pedagogiska utbildningsleden som gjorts i det tidigare avsnittet om grundskollärarutbildningen är i sina huvuddrag giltig också för utbildningarna av ämneslärare. Beträffande det inledande praktisk-pedagogiska orienteringsblocket, som i ämneslärarutbildningarna är 8–10 veckor kortare än i grundskollärarutbildningen, måste dock den blockbeskrivning som gjorts i avsnitt 7.4.1 modifieras. I det följande skall ges några synpunkter på hur denna blockbeskrivning bör anpassas för ämneslärarutbildningarna.

De angivna målen för blocket samt den föreslagna proportionen mellan teori (1/3) och praktik (2/3) inom blocket bör gälla även för ämneslärarutbildningarna. Antalet praktikperioder måste dock inskränkas till två eller tre. En period bör givetvis förläggas till en gymnasieskola; för studerande på praktiskt-estetiska utbildningslinjer bör lika självklart en annan period förläggas till grundskolans högre årskurser, medan övriga studerande kan förlägga den andra praktikperioden antingen till grundskolans högre årskurser eller till någon form av vuxenutbildning. Om tre praktikperioder anordnas kan den studerande förlägga den tredje perioden till fritidsverksamhet eller sociala institutioner. Det är angeläget att praktiken i det praktisk-pedagogiska orienteringsblocket får en bred inriktning. En period som huvudsakligen förläggs till en bestämd skola får sålunda inte begränsas till den studerandes specifika ämnesinriktning utan skall ge allsidig kontakt med elever, personal och verksamheter inom skolan och med fritidsverksamhet, boendemiljöer m. m. utanför skolan.

Det praktisk-pedagogiska orienteringsblocket kan antingen koncentreras till första delen av den inledande studieterminen eller spridas ut över hela terminen och i viss utsträckning löpa parallellt med ämnesutbildning. Härvid bör linjenämnden sträva efter ett sådant arrangemang som gör det möjligt att under detta första utbildningsled sammanföra studerande från olika utbildningslinjer. Vid varvning med ämnesutbildning måste noga uppmärksammas att de ämnesteoretiska studierna inte kommer att inskränka den angivna tidsramen för den praktisk-pedagogiska orienteringskursen.

Syftet med de praktisk-pedagogiska inslagen i ämnesutbildningen, vilka som tidigare nämnts beräknas kräva 8–10 poäng, är främst att ge de

ämnesdidaktiska och ämnesmetodiska insikter och färdigheter som krävs för att undervisa i respektive ämne i den skolform som utbildningen ger behörighet för. De praktisk-pedagogiska inslagen måste därför huvudsakligen bestå av metodikundervisning och praktik i skola.

Den ämnesmetodiska undervisningen och träningen bör i princip vara färdig, när den studerande avslutar sin ämnesutbildning, något som innebär en viktig förändring för bl. a. ämneslärarlinjen. Kompletterande ämnesmetodisk handledning bör givetvis ges under den avslutande praktisk-pedagogiska utbildningen, men detta utbildningsled måste som helhet ha en bredare inriktning och förbereda den studerande för alla lärarfunktioner.

7.5.4 *Praktisk-pedagogisk påbyggnadslinje*

Även på den praktisk-pedagogiska påbyggnadslinjen bör utbildningen organiseras så att en praktisk-pedagogisk orienteringskurs om 10–12 poäng och en avslutande praktisk-pedagogisk utbildning om 20 poäng kan urskiljas. Därigenom möjliggörs en samordning med motsvarande delar på de direkta lärarutbildningsvägarna. I huvudsak bör vad som tidigare framhållits om innehåll i och uppläggning av dessa två utbildningsled gälla även för påbyggnadslinjen. Den ämnesmetodiska undervisning och praktik som på de direkta lärarutbildningsvägarna ges parallellt med ämnesstudierna får dock på påbyggnadslinjen en något modifierad funktion, eftersom de studerande här redan avslutat sin ämnesutbildning. Naturligt är också om de ämnesmetodiska studierna på denna linje i viss utsträckning varvas in i och integreras med det praktisk-pedagogiska orienteringsblocket.

8 Inskolning på arbetsplatsen

8.1 Introduktion och inskolning

Varje kommun har i egenskap av huvudman ansvar för skolans personal. Ett led i detta ansvar utgör introduktionen på arbetsplatsen. All personal som nyanställs måste med nödvändighet instrueras i arbetsuppgifterna och informeras om förhållanden av skilda slag som gäller i skolan.

Utformningen av såväl denna introduktion på arbetsplatsen som personalvården i allmänhet för lärarpersonal har granskats i olika sammanhang. I sitt betänkande (UbU 1975/76:30) över prop. (1975/76:39) om skolans inre arbete m. m. jämte motioner fastslår utbildningsutskottet att skolans personalvårdsinsatser bör förbättras:

> Det finns i dag inte några färdiga lösningar av generell natur som kan tillgripas för att möta de personalproblem som uppstår på skolans område. Lärarnas arbetstillfredsställelse är, som också framhålls i propositionen, nära knuten till elevernas situation. Lärare ställs inför de många problem som sammanhänger med barns utveckling och den ungdomens frigörelseprocess som är både naturlig och nödvändig.
>
> I sin egenskap av huvudman har kommun samma arbetsgivaransvar beträffande primärkommunalt anställda lärare som beträffande övriga arbetstagare i kommunens tjänst (jfr UbU 1973:44 s. 5, rskr 1973:311). Kommunerna måste därför, såsom Svenska kommunförbundet i yttrande över 1969 års personalvårdsutredning uttalat, sörja för erforderliga personalvårdsinsatser även för lärarpersonalen. Kommunförbundets principuttalande beträffande huvudmannens arbetsgivaransvar i här nämnt avseende är en avgörande utgångspunkt för uppbyggnaden av en fungerande personalvård för lärare. Utskottet har därför särskilt velat erinra om uttalandet och anser att det är angeläget att kommunerna ser över hur de ordnat sitt ansvar för samtliga inom skolan anställda. Det är nödvändigt att skolans personaladministration förbättras och uppnår samma nivå som kommunens personaladministration för övriga anställda. (s. 53)

Utredningen om skolans inre arbete (SIA) har riktat uppmärksamheten på dessa frågor och understrukit vikten av systematiskt genomförda introduktionsprogram vid varje skola. Utredningen har i sitt huvudbetänkande (SOU 1974:53)under rubriken Skolans personal-arbetstillfredställelse och svårigheter givit förslag på moment som kan ingå i en sådan systematiskt genomförd introduktion på arbetsplatsen (s. 722 f):

- Den nyanställde bör så snabbt som möjligt bli insatt i de nya arbetsuppgifterna.
- Information om anställningsvillkor, ordningsregler, skyddsföreskrifter

m. m. Främjande av goda personliga kontakter med arbetskamrater. Saklig och positiv överblick över kommunen, vederbörande förvaltning och dess verksamhet.

- Ytterligare analys av den nyanställdes kunskaper och önskemål samt klarläggande av hur han uppfattar sin nya arbetssituation.
- Försök att underlätta den anställdes anpassning till den nya miljön genom vidgad personalservice avseende bostad, utbildningsmöjligheter, arbetstillfällen för familjemedlemmar, fritids- och föreningsliv.

Vid sidan av denna mer ingående introduktion har SIA förutsatt att insatser görs för att ta hand om tillfälliga vikarier och sätta in dem i arbetsuppgifterna på ett sådant sätt att rytmen och kontinuiteten i undervisningen inte störs.

Enligt LUT 74:s uppfattning är det emellertid väsentligt att därutöver överväga, vilka ytterligare åtgärder av mer pedagogisk art som i inskolningssyfte behöver vidtas för att ge stöd åt nyutbildade lärare under deras första tjänstgöring.

Att dra en bestämd gräns mellan introduktion och inskolning är inte möjligt. Vissa skillnader finns dock redan i fråga om tidsperspektiv och målgrupp. Begreppet introduktion innefattar tidsmässigt relativt avgränsade åtgärder riktade till samtliga nyanställda, under det att begreppet inskolning avser mer omfattande åtgärder riktade till i första hand nyutbildade lärare med förordnande under längre tid.

8.2 Motiv för inskolningsåtgärder

Yrkesdebuten utgör ett möte mellan lärarutbildningen – representerad av den nya läraren – och skolans värld. Det är viktigt att detta möte utformas så att såväl lärarens som skolans kompetens och resurser kommer att stödja varandra. En väl genomförd yrkesdebut innebär att läraren getts möjligheter att komplettera sin grundutbildning med sådant som är aktuellt i det praktiska arbetet på den skola där läraren tjänstgör. Den innebär också att skolan tillförts kunskaper och idéer som läraren tillgodogjort sig i sin grundutbildning. Denna ömsesidighet bör prägla de lösningar man väljer då det gäller den nyutbildades inskolning i yrket.

Lärarens yrkesdebut sker i dag i full skala, dvs. läraren går in med fullt undervisningsansvar och på hel tjänst. Detta första möte med yrket innebär för många betydande personliga påfrestningar. Förhållandena i skolan är nya liksom relationerna till andra lärare, elever m. fl. Många lärare upplever under sin första anställning sådana svårigheter och sådan otillräcklighet att de lämnar yrket. Redan i dag finns alltså starka skäl för att ge den nyutbildade läraren ett bättre stöd i sitt arbete. I det följande skall pekas på några faktorer som torde göra behovet av inskolning ännu starkare i framtiden.

Utvecklingen i dagens skolor karaktäriseras av ökad demokratisering och decentralisering. Riksdagens beslut om en friare resursanvändning med anledning av prop. (1977/78:85) om nytt stadsbidrag till grundskolan m. m. bör leda till en högre grad av medvetenhet hos de enskilda om hur den egna skolan som organisation fungerar. Man kan förvänta att detta kommer att öka

känslan av ansvar och successivt medföra att allt fler lagarbetar i skolan. Dessa processer kommer att löpa med olika takt i olika skolor och detta i sin tur medför att skolorna i landet kan komma att variera mer än i dag vad gäller inre utformning och struktur. I en sådan situation behöver läraren tid och handledning för att sätta sig in i arbetsplatsens specifika struktur. Hit hör t. ex. de samarbetsformer och medbestämmandeformer som tillämpas i skolan, elevvårdens uppläggning, former och praxis för samarbete hem-skola, pågående försöksverksamhet osv.

Den av LUT 74 föreslagna grundskollärarutbildningen är mindre snävt specialiserad mot stadier och ämnen än tidigare utbildningar. De nya lärarna utbildas för undervisning i hela grundskolan. Därmed får de möjlighet att utveckla en helhetssyn på eleven och skolans verksamhet. Samtidigt blir möjligheterna mindre att direkt förbereda lärarna för de speciella uppgifter och problem, som de kommer att möta under sin första tjänstgöring.

Den föreslagna utbildningen försöker att ta sikte inte enbart på de mer direkt undervisande sidorna av lärararbetet utan även utbilda för skolans växande sociala ansvar. Oavsett hur ingående denna del av grundutbildningen blir, måste ändå den nye läraren vara inställd på att mycket återstår att lära sig på detta område i fråga om de förhållanden som gäller på varje enskild skola. Hit hör det aktiva elevvårdsarbetet i elevvårdskonferens, arbetsenhetskonferens och arbetslag, liksom invandrarundervisning, specialundervisning och skolans åtgärder för att ordna elevernas fritidsaktiviteter inom ramen för den förlängda skoldagen.

Sammantaget finner LUT 74 att det finns mycket starka skäl för att kommunens åtgärder för introduktion av ny personal byggs ut med inskolningsåtgärder för nyanställda lärare. I det följande skall diskuteras olika tänkbara former för sådana åtgärder.

8.3 Nuvarande resurser för stöd åt nya lärare

Behovet av handledning och pedagogisk rådgivning för den nyanställda läraren har kommit till uttryck på olika sätt.

Skolledningens åligganden i detta hänseende finns inskrivna i skolförordningen: "I fråga om utbildning skall rektor . . . tillse att mindre erfarna lärare får handledning." (SFS 1971:235, 12 kap. 8 §.) Motsvarande gäller för studierektor och huvudlärare. Även tillsynsläraren har enligt normalinstruktionen i skolförordningen att lämna nyanställd lärare och tillträdande vikarie erforderlig orientering om arbetsförhållanden, ordningsföreskrifter och materiel.

Flera förslag som genomförts under senare år eller som är på väg att genomföras syftar bl. a. till att skapa förbättrade organisatoriska förutsättningar för en introduktion av nyanställda i skolarbetet. Nämnas kan här den utökade skolledarutbildningen, den reducerade undervisningsskyldigheten för skolledare och den ökade betoningen av samverkan i arbetslag.

Arbetslagets centrala roll då det gäller att skapa förutsättningar för närmare kontakter och ökat idéutbyte mellan olika lärare har understrukits både av utredningen om skolans inre arbete och av barnstugeutredningen. Lagarbetets speciella värde för den nyutbildade läraren har särskilt betonats.

Allmänt kan alltså sägas att den nuvarande skolorganisationen innehåller åtskilliga resurser för hjälp och stöd åt den nye läraren.

Vad som uppmärksammats mindre är frågan om hur den nye läraren skall få tillfälle att utnyttja dessa stödresurser. Någon speciell tid för informella kontakter, för uppföljningsdiskussioner och erfarenhetsutbyte finns inte anslagen. Tjänstgöringsskyldigheten är densamma för förstaårsläraren som för den erfarne läraren.

8.4 Olika inskolningsåtgärder

Handledning ges nu främst inom ramen för skolledarens och tillsynslärarens åligganden. För att öka handledarresursen för nyanställda lärare skulle särskild kontaktlärare kunna utses inom skolan. Denne skulle då mera direkt ansvara för att den nye läraren får stöd i sitt arbete och ges möjlighet att verka och auskultera inom andra delar av skolans verksamhet än vad som ligger i den aktuella tjänsten.

I några kommuner har man prövat att låta kommunala konsulenter bistå de nyanställda lärarna. Som exempel härpå kan nämnas den verksamhet, som bedrivits inom Göteborgs kommun. Konsulenterna har huvudsakligen rest runt till lärarna. Verksamheten har från skolhåll bedömts positivt. De nyutbildade lärarna synes på detta sätt ha fått god hjälp med de svårigheter, som de mött i startsituationen.

Bl. a. i England har man visat stort intresse för inskolningsfrågor. På basis av det principprogram för en reformering av lärarutbildningen som lades fast i parlamentet 1972 har fem olika modeller för inskolning utvecklats. Dessa består av kombinationer av skolbaserade åtgärder och externa insatser (konsulenter, kurser etc). Erfarenheterna från England pekar på att en reduktion av undervisningsskyldigheten i kombination med handledarinsatser kan vara av betydande värde för den nyutbildade.

En form av stöd till den nye läraren är således att ge honom viss nedsättning i undervisningsskyldigheten, så att han mer systematiskt skall kunna sätta sig in i och aktivt delta i olika delar av skolans verksamhet. Ett sådant arrangemang har betraktats som särskilt angeläget, om man vill utnyttja den nye läraren som en förnyelsefaktor inom skolan.

Länsskolnämnden i Älvsborgs län samarbetade under läsåret 1976/77 med några kommuner i fråga om stöd till nyanställda lärare. Verksamheten bestod dels i personliga besök av fortbildningskonsulenter, dels av en tvådagarskonferens av uppföljningskaraktär. Kostnaderna delades mellan länsskolnämnden och kommunerna så att länsskolnämnden betalade resor och traktamente och kommunerna stod för övriga kostnader.

Erfarenheterna från verksamheten i Älvsborgs län rapporteras entydigt visa på behovet av att nya lärare får någon form av stimulans och stöd under sin första tjänstgöring. Man påpekar därvid att perioden direkt efter yrkesdebuten måste anses ha avgörande betydelse för den nye lärarens fortsatta inställning till sitt yrke, framför allt för hans beredskap att förändra sitt eget och skolans arbetssätt.

8.5 Utredningens allmänna överväganden

8.5.1 *Innehåll och allmän utformning*

Enligt LUT 74:s uppfattning bör den nyutbildade läraren ha tillgång till någon form av inskolning. Denna inskolning bör dels omfatta fortlöpande handledning och stöd i det dagliga arbetet, dels ett särskilt inskolningsprogram. Innehållet i inskolningsprogrammet blir beroende både av den nyanställde lärarens behov och av de lokala förhållandena och kan därför inte i detalj bestämmas en gång för alla.Moment som kan ingå i programmet är t. ex.

- arbetssituationen i egen klass,
- kontakt med ämnen och stadier som ligger utanför lärarens tjänst,
- inblick i de olika befattningshavarnas arbete: skolkurator, skolpsykolog, syo-konsulent, skolsköterska, fritidsassistent, skolbibliotekarie etc,
- elevvårdens speciella problem, dess organisation och rutiner vid skolan,
- specialundervisningens utformning och resursfördelning,
- invandrarundervisningens utformning och omfattning,
- former och rutiner i fråga om samarbetet hem–skola,
- elevinflytandet, elevrådets verksamhet etc,
- försök och projekt som pågår inom skolan,
- kontakt med andra samhällsinstitutioner, barnavårdsmyndigheter, socialvård, polis m. fl.,
- speciella sakområden av typ trafikfrågor, frågor om alkohol, narkotika och tobak, frågor om samlevnads- och sexualundervisning, m. fl.,
- skolans ekonomiska rutiner: ansvarsfördelning, budget.

De bästa resultaten av ett inskolningsprogram bör kunna uppnås om man förlägger inskolningsåtgärderna helt till den enskilda skolan. Detta innebär bl. a. att kontaktläraren bör vara direkt knuten till den skola, vid vilken den nyutbildade läraren tjänstgör. Endast genom en sådan lokal förankring skapas tillräcklig närhet till de aktuella problemen. De tidigare relaterade lösningarna exempelvis med kommunala konsulenter och extern kursverksamhet (avsnitt 8.4) bör alltså endast ses som komplement till en väl utbyggd intern inskolningsmodell. Vid planering av inskolningsverksamheten bör riktpunkten vidare vara att skapa ett individuellt inskolningsprogram för varje ny lärare. Detta bör utformas genom samråd mellan den nyutbildade läraren, kontaktläraren och skolledningen. Programmet bör skrivas ut och finnas tillgängligt för samtliga lärare med tanke på det gemensamma ansvaret för den nye lärarens inskolning.

8.5.2 *Ansvar och ansvarsfördelning*

Inskolningen är för den nye läraren en komponent i en fortlöpande utbildning. Den knyter samman grundutbildningen med de olika inslagen av vidareutbildning och fortbildning som ligger efter yrkesdebuten. Detta förhållande motiverar ett direkt engagemang i inskolningen från statens sida. Ett statligt ansvar måste anses befogat också med tanke på att de nyutbildade lärarna behöver tillförsäkras likartade stödresurser för sin inskolning oberoende av var i landet de får sin första anställning.

Å andra sidan måste den enskilda kommunen och den enskilda skolan ha möjligheter att anpassa innehåll och form både till de speciella lokala förhållandena och till den nyutbildades individuella behov av inskolning. Ansvaret för genomförandet måste med andra ord i stor utsträckning åvila kommuner och enskilda skolenheter.

En naturlig ansvarsfördelning är därför, enligt LUT 74:s uppfattning, att staten beslutar om de allmänna riktlinjerna för inskolningsverksamheten och tillskjuter erforderliga, speciella medel, medan kommuner och enskilda skolor ansvarar för och beslutar om inskolningens lokala innehåll och utformning inom de givna, allmänna ramarna.

8.5.3 *Åtgärdstyper*

De olika åtgärder som prövats för att ge den nye läraren en meningsfull inskolningsperiod kan sägas falla inom en eller flera av följande tre områden:

- Att söka skapa en god allmän arbetssituation för den nyutbildade läraren.
- Att ge den nye läraren aktiv handledning.
- Att ge den nye läraren tjänstelindring genom nedsättning i undervisningsskyldigheten.

Beträffande det första området gäller att den nye lärarens möjligheter till en väl avvägd inskolning blir små om han under sin första tjänstgöring möter en arbetsituation med "tung" tjänstgöring, komplicerat schema och starka krav på extra insatser etc. Läraren hinner helt enkelt inte växa in i arbetsuppgifterna och får inga tidsmarginaler för auskultation, studiebesök, kontaktsamtal etc. Enligt utredningens uppfattning är det därför ytterligt angeläget att inskolningsaspekten ägnas uppmärksamhet vid tjänstefördelning, schemaläggning och fördelning av övriga uppgifter. Åtgärder av denna art kan i det konkreta fallet lämna betydligt större utrymme för kontakter och studiebesök än exempelvis en reducering i undervisningsskyldigheten med någon enstaka timme.

Vad gäller det andra området kan uppgiften att lämna råd och handledning till de nya lärarna bli aktuell för varje befattningshavare vid skolan. Genom en utveckling av lagarbetsprincipen kommer detta att särskilt understrykas. Arbetet inom ett lärarlag kan på ett helt annat sätt än "enmansundervisningen" ge möjligheter till naturligt, ömsesidigt idéutbyte som ett led i det gemensamma arbetet.

Enligt utredningens uppfattning är det dock i de flesta fall av stort värde att någon erfaren lärare inom skolan direkt utses att vara kontaktperson för nyutbildade lärare. Den nye läraren skall kunna känna att han förutom skolledningen har någon bland sina arbetskamrater, som han kan få hjälp av och direkt vända sig till då problem dyker upp. Inskolningsbehovet är inte enbart ett behov av "teknisk" rådgivning och information, utan lika mycket ett behov av en samtalspartner, en närkontakt inom den nya arbetsgruppen.

Vad gäller det tredje åtgärdsområdet, tjänstelindring genom reducerad undervisningsskyldighet, menar LUT 74 att en effektiv inskolning kräver att

den nyutbildade läraren regelbundet kan disponera tid för erfarenhetsutbyte, studiebesök etc. En tidsresurs för sådana aktiviteter motsvarande en halvdag per vecka förefaller därvid vara ett minimum. Samtidigt ser utredningen det som väsentligt att skoltjänstgöringens omfattning och utformning för den nyutbildade läraren inte görs till en isolerad fråga. Den måste behandlas som en del av den större frågan om det totala utrymmet inom läraryrket för fortgående inskolnings- och utbildningsaktiviteter under hela yrkesperioden. Den slutliga avvägningen vad gäller åtgärdsformer och fördelningen av det totala personalutbildningsutrymmet måste här göras i förhandlingar mellan berörda parter.

8.6 Förslag

LUT 74 föreslår följande riktlinjer för utformningen av inskolningsåtgärder för nyutbildade lärare:

- Inom varje rektorsområde, där nyutbildad lärare anställts på minst halvtid utses en kontaktlärare. Denne har speciellt ansvar för att den nye läraren får stöd i sitt arbete och bereds möjligheter att verka och auskultera inom andra delar av skolans verksamhet än vad som ligger i den aktuella tjänsten. För denna kontaktläraruppgift beräknas en tidsåtgång om ca två arbetstimmar per vecka under en tid motsvarande en termin.
- Den reguljära skoltjänstgöringen för nyutbildade lärare utformas så att i genomsnitt en halv dag per vecka under den första terminen kan friläggas för inskolningsaktiviteter.
- Ett särskilt inskolningsprogram görs upp för varje nyutbildad lärare som anställs vid en skola. Programmet utformas i samråd mellan skolledning, kontaktlärare och nyutbildad lärare.
- Utredningen förutsätter att nyutbildade lärare så gott som undantagslöst kommer att vilja utnyttja möjligheten till inskolning på arbetsplatsen. I princip bör emellertid deltagandet vara frivilligt. Vad som ovan sagts under de närmast föregående punkterna gäller alltså med den förutsättningen att den nyexaminerade läraren accepterar erbjudandet om särskild inskolning.

Frågor avseende de närmare formerna för ersättning åt den särskilde kontaktläraren och för den nyutbildades tjänstgöring behandlas inte av utredningen. Dessa frågor förutsättes behöva behandlas som en del av den större frågan om hur de totala resurser, som kan skapas för lärares utbildning i tjänsten, bör disponeras. Med tanke särskilt på behovet av likartade villkor för lärare oberoende av anställningsort finner utredningen det emellertid väsentligt att det övergripande ansvaret tillsammans med ansvaret för eventuella särskilda kostnader för inskolningsverksamheten vilar hos staten.

9 Återkommande fortbildning

9.1 Bakgrund

LUT 74 har i sitt uppdrag att överväga frågan om fortbildningens uppläggning och innehåll sett en tvåfaldig uppgift:

- att föreslå riktlinjer (principer) för hur en återkommande fortbildning bör byggas upp som en integrerad del av ett totalt lärarutbildningsprogram för de lärare som skall utbildas från 1980-talets början ("LUT 74-perspektivet"),
- att med utgångspunkt i dessa principer föreslå ett fortbildningssystem som svarar mot behovet även bland redan utbildade, nu verksamma lärare ("nu-lärarperspektivet").

Båda uppgifterna är angelägna. Under de senaste decenniernas reformarbete på skolområdet har frågan om grundutbildningens och den återkommande fortbildningens uppläggning och sambandet mellan dem inte tidigare blivit föremål för någon mer ingående, gemensam bearbetning. Från skolväsendets synpunkt är kravet på att fortbildningsfrågan löses för nu verksamma lärare minst lika stort som kravet på att "LUT 74-lärarnas" utbildningsprogram byggs upp så att det blir en rimlig balans mellan utbildningen före yrkesdebuten och utbildningen parallellt med yrkesverksamheten. Skälen därtill är bl. a. dessa:

- Genomsnittsåldern bland nu verksamma lärare är låg (se fotnot 1, s. 256).
- Nu verksamma lärares möjligheter till fortbildning utanför studiedagstid är begränsade. Feriekursverksamheten har under perioden 1971–1975 för de stora lärargrupperna varit av storleksordningen 0,1–1,5 kursdagar per 100 lärare och år.
- De första "LUT 74-lärarna" utexamineras tidigast i mitten av 1980-talet.
- Nytillskottet av lärare per år under 1980-talet torde inte komma att ligga högre än i dag (jfr kapitel 15). Det blir därmed litet i förhållande till lärarkårens totala storlek.

- Den grundutbildning, som nu verksamma lärare har genomgått är av mycket skiftande art och omfattning. De lärare som nu är över 39 år (43 procent av alla lärare eller ca 45 000, se fotnot 1)har i allmänhet fått sin lärarutbildning *före* den senaste lärarutbildningsreformen (1968). Även om man antar att ca 10 000 av dessa har lämnat skolan, när de första "LUT 74-lärarna" utexamineras omkring 1985, kommer ändå vid denna tidpunkt omkring en tredjedel av alla lärare i skolväsendet att ha en grundutbildning från tiden *före* 1968 (dvs. från en period då Lgr 69 och Lgy 70 ännu inte var introducerade).

LUT 74 redovisar i det följande förslag till lösningar av fortbildningsfrågan som en helhet. De principiella synpunkterna på sambandet mellan grundutbildning och fortbildning och på avvägningen mellan de båda utbildningsdelarna är dock i första hand skrivna i "LUT 74-perspektivet", medan övriga delar i lika grad gäller nu verksamma lärare.

9.2 Helhetssynen på lärarutbildningen

Den centrala frågan vid planering av lärares grundläggande och återkommande utbildning utifrån ett helhetsperspektiv har i kapitel 4 formulerats på följande sätt:

Hur kan man genom utbildning i olika former hjälpa lärare att utveckla de funktioner, som krävs av dem under en fyrtioårig yrkesverksamhet?

Genom denna formulerig betonas den formella utbildningens karaktär av stödfunktion för den enskildes och för skolans totala utvecklingsarbete. Den understryker också det långa tidsperspektiv som man här måste arbeta i.

LUT 74 vill i detta sammanhang än en gång betona vikten av att fortbildningen placeras in i ett totalt lärarutbildningsprogram. En analys av fortbildningens roll blir då också en fråga om att tolka den grundläggande utbildningens syften och förutsättningar. En omfattande utbildning av mer

[1] Ur Statistiska centralbyråns rapport nr U 1975:43 kan följande uppgifter beträffande lärarnas fördelning på olika åldersgrupper hämtas:

Ålder	Antal	%
– 29	25 561	24,3
30 – 39	34 445	32,7
40 – 49	27 638	26,3
50 – 59	13 058	12,4
60 –	4 666	4,4
	105 368	100,1

Indirekt framgår av denna översikt, att av de år 1975 verksamma lärarna hade
ca 24 % minst 35 år kvar i yrket (t. o. m. år 2010)
ca 57 % minst 25 år kvar i yrket (t. o. m. år 2000)
ca 83 % minst 15 år kvar i yrket (t. o. m. år 1990)
De sista eleverna till den lärare som pensioneras år 2010, lämnar arbetslivet mellan år 2055 och 2060.

systematiskt slag (formell utbildning) torde vara nödvändig för att läraren skall kunna utöva de funktioner som samhälle och skola ställer krav på. Det är då också angeläget, att utbildning och praktik så långt möjligt kan samspela med varandra. I ett välutvecklat samspel kan praktiken å ena sidan utgöra grund för det som bearbetas i utbildningen, dvs. ingå som en naturlig och nödvändig utgångspunkt för en problemorienterad utbildning. Å andra sidan kan praktiken erbjuda möjlighet till tillämpning och användning av det som den tidigare utbildningen behandlat.

När det gäller frågan om hur den mer systematiska, formella utbildningen skall inplaceras i lärarens totala yrkesverksamhet kan i princip två olika modeller för samspelet mellan utbildning och praktik tänkas.

- Huvuddelen av utbildningen förläggs till tiden före yrkesdebuten. I utbildningen vävs praktikinslag fortlöpande in, framför allt för att ge utgångspunkter för utbildningen. Dessa praktikinslag tas fram i samverkan med personal i vissa skolor. En mindre del av utbildningen förläggs till tiden efter yrkesdebuten (fortbildning).
- En del av utbildningen förläggs till tiden före yrkesdebuten med praktikinslag enligt ovan. En väsentlig del av utbildningen genomförs dock parallellt med yrkesverksamheten – under hela dess längd och eventuellt med viss koncentration till de första yrkesverksamma åren.

Den slutliga avvägningen mellan de båda principmodellerna kan knappast bestämmas en gång för alla. Den blir för varje utbildning beroende av de svar, som lämnas på frågor av följande typ: Hur snabb är förändringstakten i samhället? Vilken typ av förändringar är de dominerande? Hur viktigt är samspelet mellan teori och praktik för utfallet av den aktuella utbildningen? I vilken utsträckning skall ett fortlöpande utvecklings- och förnyelsearbete betraktas som ett väsentligt inslag i individens/arbetslagets yrkesroll?

Den väsentliga skillnaden mellan de två utbildningsmodeller, som skisserats här ovan, är tidsresursernas fördelning på aktiviteter före och efter yrkesstarten. I den första koncentreras huvuddelen av utbildningen till tiden före detta tillfälle, medan det i den andra modellen förutsätts att en väsentlig del av utbildningen genomförs parallellt med yrkesutövningen.

Den andra modellen har bildat utgångspunkt för LUT 74:s arbete kring fortbildningsfrågor. Argument härför har framförts i avsnitt 4.5.7 och avsett följande huvudområden.

- Behovet av förändringsberedskap (aktualitetsaspekten)
- Behovet av samspel mellan teori och praktisk tillämpning (integrationsaspekten)
- Behovet av stöd för lokalt utvecklingsarbete och personlig utveckling (utvecklingsaspekten).

De nämnda behoven är samtliga av den karaktären att det knappast är möjligt att enbart med hjälp av utbildning före yrkesdebuten ge läraren tillräckliga förutsättningar att möta dem. Det är helt nödvändigt att med hjälp av utbildning parallellt med yrkesverksamheten fortlöpande stödja läraren i dessa avseenden.

Relationen mellan grundutbildning och fortbildning förskjuts därmed.

Fortbildningen blir inte ett mer eller mindre bihangsartat komplement till grundutbildningen. Grundutbildningen blir i stället en förutsättning för att läraren skall kunna utnyttja en med hänsyn till yrkeskraven helt nödvändig fortbildning. En väsentlig uppgift för grundutbildningen blir därmed inte minst att hos de studerande utveckla förmåga och vilja att självständigt förvärva och bearbeta ny kunskap och nya erfarenheter.

9.3 Principförslag

9.3.1 *Utgångspunkter – fortbildningens funktioner*

Med utvecklingen av skolan som övergripande perspektiv aktualiseras bl. a. följande aspekter på grundutbildning och fortbildning.

- Den formella utbildningen utgör endast en del av det totala utbildnings- och fortbildningsarbetet. Det viktigaste arbetet är oftast av informell natur och äger rum i det dagliga arbetet i kontakten med elever och arbetslag. Ett av den formella utbildningens huvudmål är därför att stödja och stimulera det informella utbildnings- och utvecklingsarbetet. Det blir härmed också väsentligt att skapa sådana former för det dagliga skolarbetet, att ett informellt fortbildningsarbete inom den egna skolan kan ske.
- Fortbildningen skall dels fylla en funktion som stimulans och stöd i den enskilda skolans fortlöpande arbete med utveckling av den egna verksamheten, dels ge den enskilde individen tillfälle att under hela sin yrkesverksamma period regelbundet komplettera och fördjupa sin utbildning.

De två här antydda funktionerna för fortbildning kan beskrivas som å ena sidan en utvecklingsstödjande kollektivt inriktad eller *skolinriktad (skolbestämd) fortbildning,* å andra sidan en mer *individinriktad (individbestämd) fortbildning.* Den förra funktionen utgår från ett nödvändigt ömsesidigt samband mellan fortbildning och det kollektiva lokala arbetet med utveckling av skolverksamheten, medan den senare funktionen understryker behovet av samband mellan den individuella grundutbildningen och den fortsatta individuella och återkommande fortbildningen i ett livslångt perspektiv.

Fortbildningen har dessa två funktioner oavsett vem som i det enskilda fallet har att besluta om utbildningens speciella inriktning och uppläggning.

Fortbildningen har också en tredje funktion i det att samhället har behov av en direktkanal genom vilken man kan nå kontakt med och påverka skolans utveckling, *samhällsbestämd fortbildning.* Samhället behöver kunna nå lärarna med information om förändringar och utvecklingsbehov. Det behöver också kanaler för en dialog kring mål och metoder. Samtidigt bör ett sådant direkt samhällsinflytande i en skola inriktad på medinflytande och egenansvar balanseras mot behovet att ge skolan och den enskilde befattningshavaren inflytande över fortbildningens innehåll och arbetsformer. Riksdagens beslut med anledning av de reformförslag som framlagts av utredningen om skolans inre arbete (SOU 1974:53) innebär också en ökad frihet för den enskilda skolan att besluta om den egna verksamhetens (och

därmed också den egna fortbildningens) utformning. Detta förhållande har särskilt understrukits i 1978 års budgetproposition (prop. 1977/78:100, bil. 12, s. 233).

Mot bakgrund av den grundsyn på utbildningens allmänna struktur som LUT 74 tidigare beskrivit och det ökade lokala ansvaret för utformningen och utvecklingen av den enskilda skolans verksamhet, ser utredningen det därför som naturligt att samhällets inflytande över fortbildningens inriktning och uppläggning i betydande omfattning blir indirekt. I den skolbestämda och individbestämda fortbildningen förutsätts det direkta inflytandet ligga hos befattningshavaren (kollektivt eller enskilt). I den samhällsbestämda fortbildningen förutsätts däremot att initiativet kvarstannar hos samhället, även om genomförandet genom personalinflytandet även här i hög grad kommer att kunna påverkas lokalt.

9.3.2 *Förslagets ramkaraktär*

Fortbildningen kan fyllas med ett närmast oändligt innehåll. De målgrupper som kan vara aktuella inom fortbildningen varierar starkt. Detta gäller redan i nuläget. Ser man 10–15 år framåt växer variationsvidden avseende innehållet ytterligare. I perspektivet av en inemot fyrtioårig yrkesverksamhet ökar de tänkbara kombinationerna av innehåll och målgrupper än mer.

Om skolans utveckling ses som det primära – och utbildningen därmed som ett medel att stödja och stimulera denna utveckling – får detta påtagliga konsekvenser för synen på hur fortbildningsmålen skall beskrivas. Detaljerade innehålls- och metodanvisningar måste då ersättas med mer allmänna riktningsangivelser utifrån de krav som ett främjande av skolans och individens personliga utveckling ställer.

Samma effekt får den allt starkare betoningen av medinflytande och medagerande. Ökad lokal frihet och ökad decentralisering av ansvar och beslut ger kommunen men även den enskilda skolan vidgade möjligheter att söka alternativa lösningar vad gäller skolarbetets utformning. Den enskilda individens eller gruppens utbildnings- och fortbildningsbehov påverkas givetvis av hur dessa val utfaller. Genom medbestämmandelagen kommer en stor del av fortbildningsfrågorna att bli föremål för regelmässigt återkommande partsförhandlingar. Inte heller med utgångspunkter av den arten kan fortbildningens uppgifter beskrivas annat än mer generellt.

Att i den situationen lägga detaljerade förslag om fortbildningens innehåll för olika målgrupper nu och i den närmaste framtiden är föga meningsfullt.

Samtidigt kan konstateras att planeringen av fortbildningen inte får ske kortsiktigt och från fall till fall i den bemärkelsen att tidsresurser och ekonomiska resurser är "osäkra" från tid till annan.

Utredningen har vägt de två förhållandena mot varandra och funnit sin uppgift vara att lämna förslag som innebär dels att en grundsyn formuleras för fortbildningens syfte och funktion i perspektivet av en livslång utbildning, dels att vissa grundläggande strukturella förutsättningar skapas för en reguljär återkommande fortbildning av betydande omfattning för all personal i skolan. Med dessa utgångspunkter bör det sedan vara en uppgift för personalen i enskilda skolor att inom ramen för de allmänna mål och riktlinjer

som gäller för skolan utforma den fortbildning som de finner nödvändig. De kan med fortbildningen som instrument arbeta för såväl den personliga, individuella utvecklingen som utvecklingen av den enskilda skolan som helhet, som system. Detta innebär att LUT 74 inte i första hand sett det som sin uppgift att föreslå ett grundläggande system med vilket samhället kan fortbilda sina lärare utan snarare ett system med vars hjälp lärare och andra i skolan kan utforma sin egen fortbildning.

SIA-reformen innebär tillsammans med beslutet om ett nytt statsbidragssystem för grundskolan (prop. 1977/78:85, UbU 1977/78:21, rskr 1977/78:260) att väsentliga steg tagits mot en vidgad lokal beslutsrätt. Beslut med anledning av dels pågående översyn av grundskolans läroplan, dels arbetet inom utredningen om skolan, staten och kommunerna (SSK) samt gymnasieutredningen innebär sannolikt att denna beslutsrätt ytterligare vidgas och fördjupas. I ett skolsystem som således alltmer präglas av lokal beslutsrätt över verksamhetens närmare utformning bör, enligt LUT 74:s mening, sådan beslutsrätt också råda, när det gäller att disponera resurser för kontinuerlig fortbildning och att bestämma fortbildningens innehåll och form.

9.3.3 *Målgrupper*

Tidigare lärarfortbildning riktades i flertalet fall uteslutande till lärare, dvs. representanter för andra grupper inom eller utanför skolan deltog inte i fortbildningen. Efterhand har det emellertid blivit allt vanligare att nya målgrupper berörts av verksamheten.

I LUT 74:s arbete kring fortbildningsfrågor har utgångspunkten varit att samarbetet mellan olika grupper med anknytning till skolan skall ökas. Att ansvara för skolans utveckling är en uppgift för alla yrkesgrupper inom skolan och inom kommunens sektor för barn- och ungdomsarbetet över huvud taget. Genom att olika personalgrupper möts i gemensamma fortbildningsaktiviteter ökar förutsättningarna för att skolan skall fungera som en samordnad helhet. En naturlig följd av den ökade betoningen av kontakten mellan skola och samhälle är också att föräldrar och andra grupper utanför skolan bereds tillfälle att delta i skolans utbildnings- och utvecklingsprogram.

I den skolbestämda fortbildning, som utredningen i det följande beskriver närmare, förutsätts all personal utifrån den egna skolans bedömning kunna delta. Däremot har LUT 74 begränsat förslaget om en individbestämd fortbildning till att gälla enbart lärare.

9.3.4 *Skolbestämd fortbildning*

I tidigare avsnitt har utredningen redovisat den bedömningen att skolans förändrade uppgifter och den vidgade lokala friheten sannolikt leder till att arbetet med att lokalt utveckla skolan intensifieras.

Utveckling av verksamheten i en enskild skola (skolenhet, rektorsområde) kan generellt definieras som alla de åtgärder som individer eller grupper i skolan företar i syfte att utforma den dagliga verksamheten så att den successivt i allt större utsträckning svarar mot de mål samhället uppställt för skolan.

Utveckling av skolan är med en sådan definition något väsentligt annat än det *utvecklingsarbete* avseende skolan, som är forskningsinstitutioners uppgift. Lokal utveckling av skolan är en organisk del av den dagliga verksamheten. Den är samtidigt en process som aldrig upphör eftersom förskjutningar av mål och förändringar av lokala förutsättningar och resurser ständigt sker och nya problem kontinuerligt uppstår.

De ändrade förutsättningar för den enskilda skolans verksamhet, som den vidgade lokala beslutsrätten innebär, kan förväntas leda till att utvecklingsprocesser inleds eller intensifieras på många håll. Behovet ökar att granska den egna verksamheten i nuläget för att få en utgångspunkt för förändring och utveckling. Behovet ökar att inom den enskilda skolan fortlöpande iaktta och värdera hur de förändringar, som man vidtagit, fungerar i förhållande till de problem man velat lösa och de mål man velat nå. Behovet ökar att utvärdera den egna verksamheten, också för att bedöma hur man utnyttjat de möjligheter den vidgade lokala beslutsrätten erbjuder. Arbetet med utveckling är därmed en gemensam angelägenhet för dem som arbetar i den enskilda skolan. Den vidgade lokala friheten kan dock inte ensam förväntas leda till ett lokalt förändrings- och utvecklingsarbete.

Mot den bakgrunden föreslår LUT 74 att det skall finnas en särskild form av fortbildning, benämnd *skolbestämd fortbildning*. För denna fortbildning bör varje kommun och skola disponera över en fast tidsresurs årligen. De krav som ställs på denna utvecklingsstödjande, skolinriktade fortbildning bör enligt utredningens uppfattning vara att

- skapa tillfällen till diskussioner om skolans mål och deras innebörd, dvs. diskussioner om de grundläggande värderingar och antaganden om människan, samhället, skolans uppgifter i samhället, undervisningens och kunskapens natur osv., som ligger bakom de allmänna målen för skolan (1),
- ge information om de förutsättningar som den enskilda skolan arbetar med när det gäller den lokala beslutsrättens form och innehåll (resurser, organisation, ekonomi, timplaner, kursplaner, undervisningens innehåll och form osv.) (2),
- ge enskilda skolor (eller grupper inom dessa) stöd och hjälp i det fortlöpande arbetet med att granska och värdera den egna verksamheten i förhållande till skolans mål och den lokala beslutsrättens möjligheter (3),
- ge personalen i enskilda skolor stöd och hjälp att successivt öka sin kunskap om utvecklingsprocessers natur, faktorer som är av betydelse för att utveckling sker eller inte sker osv. (4),
- möta de konkreta behov av stöd och hjälp som enskilda skolor (eller grupper inom dessa) behöver, när det gäller att söka och pröva lösningar på de egna problemen eller förverkliga avsikter inom den egna verksamheten (5),
- förmedla information mellan skolor dels om vilka problem man på olika håll arbetar med, hur man söker lösa dessa, vilka erfarenheter man gör osv., dels om hur man på olika håll utformat sin verksamhet i andra avseenden (6),

- ge enskilda skolor (eller gruppen inom dessa) stöd och hjälp, när det gäller att granska och värdera hur de förändringar som man har vidtagit, har fungerat i förhållande till det ursprungliga problemet eller de ursprungliga avsikterna (7).

De två först nämnda uppgifterna innebär, att fortbildningen bl. a. skall medverka till att för skolans personal belysa de ideologiska och skolpolitiska förutsättningarna för arbetet med utveckling av verksamheten i den enskilda skolan. Dessa uppgifter har mer generell karaktär och torde i många fall kunna genomföras i likartade former och med likartat innehåll i olika skolor. De ansluter därmed nära till den samhällsbestämda fortbildningen. I andra fall måste insatserna anpassas till den enskilda skolans situation. De övriga uppgifterna är av mer specifik karaktär i förhållande till varje enskild skola och ställer därmed särskilda krav på fortbildningen i varje enskilt fall.

Diskussionerna i anslutning till den skolbestämda fortbildningen om skolans mål och deras innebörd (punkt 1 ovan) har till syfte att klargöra samhällets avsikter med skolan men också de konflikter och svårigheter, som ligger inbyggda i beskrivningar av dessa avsikter. Diskussionerna skall ge den enskilde tillfälle att för sig själv och för andra tydliggöra sina värderingar och motiv för sitt handlande i skolan och pröva dem i förhållande till samhällets avsikter. Diskussionerna skall ge skolans personal tillfälle att vidareutveckla, exemplifiera och konkretisera samhällets avsikter med skolan. Arbetet med målen för skolans verksamhet blir därigenom en gemensam angelägenhet för alla dem som verkar i skolan. Arbetet bör vara en kontinuerlig process. Fortbildningsuppgifterna kan således inte begränsas till enstaka punktinsatser. Denna uppgift kräver att den utvecklingsstödjande fortbildningen arbetar utifrån synsättet att ingen verklig förändring av ett system som skolan är möjlig, om inte de som verkar i eller bär upp systemet omfattar förändringen med sina insikter, värderingar och attityder.

Fortbildningens andra mer generella utvecklingsstödjande uppgift (punkt 2 ovan) är till skillnad från den första av rent informativ art och gäller den enskilda skolans förutsättningar vad avser lokal beslutsrätt m. m. Den har till huvudsyfte att diskutera på vilket sätt den vidgade lokala beslutsrätten ökat möjligheterna att anpassa organisation, resursanvändning och andra yttre villkor för undervisningen till lokala förutsättningar och behov. Den syftar också till att diskutera de ökade möjligheterna att utforma de yttre villkoren för undervisningen på ett sådant sätt, att de bättre svarar mot de allmänna riktlinjer och den allmänna grundsyn som gäller för skolan. Det är viktigt att framhålla att sättet att utnyttja den lokala beslutsrätten och friheten ständigt måste omprövas i förhållande till de erfarenheter man gör och till ändrade lokala förutsättningar.

Som tidigare nämnts kan de två hittills behandlade uppgifterna i många fall genomföras i likartad form och med likartat innehåll för olika skolor, även om det praktiska genomförandet måste anpassas till enskilda skolors förutsättningar, önskemål och behov. De övriga fem uppgifterna (punkterna 3–7 ovan) bygger på antagandet, att de enskilda skolorna tar fasta på de ändrade villkoren för den lokala verksamheten och tar initiativ till att aktivt börja arbeta med sin egen situation.

Formerna för fortbildningens sätt att arbeta med dessa senare uppgifter bör

kunna uppvisa betydande variationer från skola till skola beroende på insatsens art, skolans önskemål och avsikter, tillgängliga resurser osv. I vissa fall kan olika slag av konsult- eller konsulentinsatser vara en lämplig form, i andra fall kan hjälp med interna arrangemang som studiecirklar, studiedagar, lokala kurser, konferenser för olika grupper i skolan eller allpersonalkonferenser, samtalsgrupper, material- eller litteraturförmedling osv. vara nödvändiga, och i ytterligare andra fall kan det finnas behov av hjälp med externa arrangemang som deltagande i regionala kurser, studiebesök vid andra skolor osv. Det är naturligt att formen i varje enskilt fall bestäms i samråd med dem som medverkar i fortbildningen.

Ansvaret för att planera den skolbestämda fortbildningen åvilar kommuner och lokala skolenheter. Planering kan också ske genom samarbete mellan dessa. Det är samtidigt en av de viktigaste uppgifterna för den statliga skoladministrationen att finna former för stöd åt detta lokala arbete (medhjälp i planering, direktmedverkan i olika typer av program, rådgivning i samband med utvecklingsarbete etc.).

9.3.5 *Individbestämd fortbildning*

Mellan de båda fortbildningsfunktionerna skolbestämd och individbestämd fortbildning finns naturligtvis ingen entydig gräns vad gäller innehållet och de åsyftade resultaten. Båda har en och samma utgångspunkt: behovet av fortlöpande utveckling av verksamheten i den enskilda skolan. Detta framträder särskilt om man ser det som väsentligt att utvecklingen av den enskilda skolan bärs upp av dem som den direkt berör. Delar av den skolbestämda fortbildningen kommer å ena sidan att genomföras individuellt. Den individbestämda fortbildningen kommer å andra sidan oftast att ta sin utgångspunkt i problem och avsikter som gäller utvecklingen av verksamheten i en enskild skola och ytterst syfta till att direkt eller indirekt stödja denna utveckling.

För att tillgodose individuella behov att vidga och fördjupa erfarenheter, kunskaper och insikter inom olika områden som är av betydelse för läraryrket kan olika vägar prövas.

Skolöverstyrelsens arbetsgrupp för utredning av mål, innehåll och organisation av fortbildningen (SMIOF) föreslog en relativt starkt strukturerad form av fortbildning med hög grad av styrning från centrala och regionala skolmyndigheter. Förslaget innebar i korthet följande.[2]

Utöver de fem årliga lokala studiedagarna skulle varje lärare få tillfälle att under tjänstetid genomgå fortbildning med inriktning på ämnesfördjupning och allmän pedagogik under tillsammans ytterligare fem dagar vart tredje år. Dessa dagar skulle kunna tas ut som en sammanhängande kursvecka en gång under treårsperioden eller som kursdagar vid flera tillfällen under perioden. Kursverksamhet förutsattes dock bli den dominerande formen.

SMIOF:s förslag syftade således i princip till att en tredjedel av lärarna i skolväsendet skulle delta i en veckokurs varje år. Kurserna föreslogs bli genomförda länsvis, nära den egna tjänstgöringsorten, för de större lärargrupperna (klasslärare, speciallärare, majoriteten av lärare i s. k. läroämnen och övningsämnen). För de mindre lärargrupperna (lärare i ämnen med låga timtal eller i ämnen vid enbart vissa skolor) förutsattes kurser kunna ordnas

[2] Skolöverstyrelsen (1974). Fortbildningens mål, innehåll och organisation. Förslag utarbetat av arbetsgruppen SMIOF.

genom samverkan mellan två eller flera län, gemensamt för en fortbildningsregion eller gemensamt för riket.

SMIOF föreslog vidare att kursverksamheten skulle styras av kontinuerligt lämnade riktlinjer från skolöverstyrelsen. Dessa skulle i sin tur baseras på det fortlöpande utvecklings- och utvärderingsarbetet, på den skolinriktade forskningens resultat och på regelbundna behovsanalyser, men också beakta de förändringar som sker i samhälle och arbetsliv och den kunskapstillväxt som äger rum inom de områden som olika skolämnen motsvarar. Ansvaret för genomförandet av kursverksamheten förutsattes ligga hos skolväsendets egen organisation för fortbildning, dvs. hos länsskolnämnder och de av SMIOF föreslagna regionsnämnderna.

LUT 74 har i sitt utredningsarbete valt att gå en annan väg. Utredningen föreslår att det skall finnas en särskild form av fortbildning som benämns individbestämd fortbildning. De funktioner denna *individbestämda fortbildning* bl. a. bör fylla kan sammanfattas på följande sätt.

- Den skall ge den enskilde tillfälle att vidga och fördjupa erfarenheter, kunskaper och insikter inom de områden som grundutbildningen omfattat. Den skall därvid bl. a. – utöver den skolbestämda, utvecklingsstödjande fortbildningen – ge den enskilde möjlighet att utveckla den problemlösande förmågan, förmågan att analysera och motivera sitt agerande, den reflekterande inställningen till sitt ämne/sina ämnen, förmågan att söka och bearbeta kunskap samt vanan vid och förmågan till samverkan och samarbete med andra.
- Den skall ge den enskilde tillfälle att söka och bearbeta kunskaper samt göra erfarenheter och upplevelser på områden som betingas av yttre förändringar i samhälle, arbetsliv, yrken och ämnen eller av förändringar av värderingar och synsätt inom samhälle, arbetsliv och forskning. Av väsentlig betydelse är här också det internationella perspektivet.
- Den skall ge den enskilde tillfälle att komplettera sin utbildning i de fall centrala beslut förändrar skolan som institution och ta del av de kunskaper och erfarenheter som görs genom forskning och utvecklingsarbete på undervisningsområdet.
- Den skall ge den enskilde tillfälle att fördjupa den specialisering mot ämnesområden (ämnen), åldersgrupper eller funktioner, som grundutbildningen omfattat, att vidga eller komplettera denna specialisering samt att utbilda sig för nya funktioner inom sin tjänst.
- Den skall ge den enskilde tillfälle till olika slag av personlig utveckling.

Variationen i innehåll och målgrupper inom den individinriktade fortbildningen måste som framgår ovan bli mycket omfattande. Den som bäst kan avgöra vilket utbildningsinnehåll som i en given situation och vid en given tidpunkt i skolarbetet är mest angeläget är individen, ensam eller i samråd med andra. Redan med hänsyn därtill är det nödvändigt att deltagarna får ta ett eget ansvar för denna fortbildnings innehåll och form. Det är också utredningens uppfattning att de som arbetar i skolan är beredda att ta mot detta ansvar. Därtill kommer att den utbildningssituation som läraren själv befinner sig i bör stämma överens med den utbildningssituation han skapar för sina elever i skolan. Fortbildningen bör med andra ord på samma sätt som grundutbildningen genom sin uppläggning bl. a. bidra till att utveckla den

enskildes vana vid och vilja till medbestämmande och medansvar samt hans/hennes beredskap och förmåga till kunskapssökande och problemlösning. Också med hänsyn därtill bör deltagarna ha möjlighet att utöva ett betydande inflytande över den egna fortbildningen.

För den individinriktade (individbestämda) fortbildningen är det därför naturligt att låta följande principer gälla:

- Den enskilde bör regelbundet kunna förfoga över viss tid för egen, individinriktad fortbildning (1).
- Den enskilde bör i princip ha rätt att själv avgöra vilket innehåll som hans egen individinriktade fortbildning i första hand bör omfatta (2).
- Den enskilde bör i princip ha rätt att själv välja vilka utbildningstillfällen i samhället han önskar utnyttja för sin egen individinriktade fortbildning och i anslutning härtill också den form i vilken han önskar genomföra denna fortbildning (3).
- Den enskilde bör i princip ha rätt att själv avgöra på vilket sätt han önskar ta ut den tid för egen individinriktad fortbildning som han disponerar (4).

I det följande kommenteras var och en av dessa principer mer utförligt.

(1) Fortbildning är en nödvändig förutsättning för att utveckling skall ske av den reguljära verksamheten och av de människor som utövar denna verksamhet. Den kan därigenom inte längre betraktas som en speciell, avgränsad företeelse utan bör ses som en organisk, integrerad del av den reguljära verksamheten. Framför allt får den inte betraktas som en sorts förmån för arbetstagaren. Utveckling och fortbildning är i lika grad en angelägenhet för arbetsgivaren som för arbetstagaren.

Fortbildning och utveckling bör utgöra en del av tjänstgöringen för varje lärare. Tid för fortbildning, däribland individinriktad fortbildning, bör i konsekvens därmed ingå i varje lärares totala tjänstgöringstid. Detta gäller även skolpersonal i övrigt. Principen bör gälla lika för lärare i alla skolformer och lika för samtliga lärarkategorier inom varje skolform.

(2) Det innehåll som den enskilde väljer för sin egen individinriktade fortbildning bör kunna höra hemma inom de områden som närmare beskrivits ovan. Innehållet kan alltså vara betingat av behov av personlig utveckling eller av förändringar inom samhälle, arbetsliv, yrken/yrkesområden, ämnen/ämnesområden, samhällsvärderingar osv. Det kan också vara betingat av ett behov att fördjupa och komplettera den specialisering som grundutbildningen omfattat.

Innehållet i den individbestämda fortbildningen förutsätts kunna motiveras utifrån ett yrkesperspektiv och förutsätts ansluta till de allmänna mål som samhället uppställt för skolans arbete. Fortbildningsinnehållets yrkesrelevans måste givetvis i det enskilda fallet prövas.

Under perioden närmast efter yrkesdebuten kan det vara naturligt att välja innehåll som nära ansluter till den nyss genomgångna grundutbildningen och som aktualiseras av de praktiska erfarenheterna under den första tjänstgöringen.

(3) För fortbildning av den personal som arbetar i skolan bör i princip alla

de utbildningsresurser, som samhället erbjuder, eller alla de "situationer" i samhället som på ett eller annat sätt ger erfarenheter och upplevelser av värde för den enskildes arbete i skolan, kunna stå öppna. Detta är nödvändigt också med hänsyn till att de olika krav på utbildningsinnehåll, som kan komma fram inom den individinriktade fortbildningen, knappast kan tillgodoses enbart inom den organisation för fortbildning som skolväsendet självt förfogar över. Det bör sålunda vara möjligt för den enskilde att välja t. ex. mellan högskolans utbildningsutbud, utbildningsutbud inom näringsliv och organisationer, studieförbundens verksamhet, kurser och andra arrangemang inom folkhögskolor men också den kommunala vuxenutbildningens utbud.

Formerna för den individinriktade fortbildningen bör likaledes kunna variera efter den enskildes behov, önskemål och personliga situation. Den enskilde bör kunna välja att delta i olika slag av kurser koncentrerade till någon eller några veckor på terminstid eller ferietid, kurser på halvfart eller kvartsfart, distanskurser eller decentraliserade kurser. Möjligheter bör även stå öppna till fortbildning genom studiebesök och studieresor, genom praktik på institutioner eller andra arbetsplatser, genom tjänstgöring eller auskultationer hos kolleger, genom arbete inom pedagogisk försöksverksamhet etc.

Den enskildes val av utbildning begränsas naturligtvis av vilka möjligheter de aktuella utbildningsinstitutionerna har att "ta emot" honom liksom av de ekonomiska krav som olika institutioner ställer (kursavgifter, deltagaravgifter, internatkostnader osv.).

(4) Den tid som enskilda lärare förfogar över för egen individinriktad fortbildning bör de i princip kunna använda på det sätt de själva önskar. Tiden bör kunna tas ut direkt under ett verksamhetsår eller ackumuleras under en längre period. Uttaget bör kunna ske under tid då annan verksamhet pågår i skolan eller under tid då så icke är fallet. Helt naturligt begränsas dock valfriheten av vilka konsekvenser olika former av uttag får för den pågående verksamheten inom skolan, för olika klassers arbete, för den egna tjänstgöringen, för andra lärares tjänstgöring etc.

Behovet av stödresurser i samband med den enskilda lärarens planering av sin egen fortbildning enligt ovan blir betydande. I vissa fall kan givetvis många problem lösas genom lokala kontakter. Tillgång till statliga stödresurser är emellertid enligt utredningens mening nödvändig även för den individinriktade fortbildningen. Läraren behöver tillgång till en studierådgivningsorganisation med god överblick över de utbildningsmöjligheter som finns tillgängliga hos olika utbildningsarrangörer och inom samhället i stort. Det kan också bli nödvändigt för den statliga stödorganisationen att själv anordna utbildning inom sådana områden, där andra utbildningsarrangörer inte kan tillgodose behovet, t. ex. i en situation där många lärare önskar utveckla sin undervisning mot en större grad av problemorientering och projektorganisation men ingen lämplig extern utbildningsanordnare finns att tillgå.

9.3.6 *Samspel mellan skolbestämd och individbestämd fortbildning*

I det föregående har utredningen var för sig behandlat den skolbestämda och den individbestämda fortbildningsfunktionen. Syftet har varit att visa, att det finns två olika aspekter på fortbildning – en med betoning av det gemensamma på arbetsplatsen och en med betoning av det individuella. Det har också skett för att visa på behovet av att disponera tid i skolan dels för gemensamt kollektivt arbete med utveckling och fortbildning på arbetsplatsen, dels för individuellt sådant arbete.

Behandlingen av de två funktionerna var för sig innebär däremot inte att utredningen tänker sig att de i realiteten på arbetsplatsen också skall vara två separata funktioner. Utredningen förutsätter i stället att personalen utnyttjar de möjligheter som den skolbestämda och den individbestämda fortbildningen tillsammans erbjuder för att utforma lokala program för stöd och stimulans till arbetet med utveckling av den egna verksamheten. Till innehåll och syfte torde man inte lokalt komma att se någon tydlig skillnad mellan vad som är skolbestämd fortbildning och vad som är individbestämd. Däremot kommer en skillnad att upprätthållas vad gäller tidsresurser och former för genomförande.

9.3.7 *Samhällsbestämd fortbildning*

För politiska organ och myndigheter är det fortlöpande aktuellt att göra bedömningar av vilka behov av personalutbildning som föreligger i skolväsendet och vilka av dessa behov som bör prioriteras. Riksdagen, skolöverstyrelsen, länsskolnämnderna och skolstyrelserna fattar nu i viss utsträckning beslut om personalutbildningens innehåll och uppläggning (studiedagar, feriekurser, personallagsfortbildning i samband med SIA-reformen m. m.). LUT 74:s överväganden om den individbestämda och den skolbestämda fortbildningen innebär att skolpersonalens inflytande över fortbildningen får företräde.

Samhällets inflytande över fortbildningen kan därmed samtidigt tyckas bli väsentligt reducerat. De instrument samhället har att allmänt påverka fortbildningen är dock betydande:

- Läroplanerna anger ramarna för skolans och därmed även för fortbildningens innehåll och inriktning.
- Läroplanerna kan kompletteras med ytterligare riktlinjer och rekommendationer bl. a. på grundval av utvärderingar.
- Samhället kan stimulera en ständig debatt om skolans uppgift och funktion.
- I skolsystemet finns en rad "agenter för förändring", som med sitt arbete kan påverka fortbildningens inriktning, t. ex. skolledare, fortbildningskonsulenter, skolinspektörer, gymnasieinspektörer, lärarutbildare, pedagogikforskare.
- Samhället kan fortfarande fatta beslut om att erbjuda ett bestämt fortbildningsutbud till individuellt val eller val skolvis.
- Fortbildning kan ges meritvärde.

Med hjälp av dessa instrument kan samhället utöva ett starkt indirekt inflytande på fortbildningen.

När samhället beslutar om förändringar av skolan som institution (skolreformer, större läroplansförändringar, förändringar i timplaner och kursplaner osv.) uppstår dock särskilda behov av fortbildning. Om samhället i sådana fall bedömer det angeläget att skolans personal får tillfälle till fortbildning som möter dessa behov, bör samhället samtidigt med beslutet att förändra skolan som institution också fatta beslut om särskilda fortbildningsinsatser och särskilda resurser. Dessa särskilda fortbildningsinsatser är de som tidigare betecknats som samhällsbestämd fortbildning.

Behovet av samhällsbestämd fortbildning ställer särskilda krav på att det finns en statlig stödorganisation, som kan ta ett direkt ansvar för denna typ av fortbildning. Själva genomförandet kan givetvis även här överlåtas på utbildningsanordnare av olika slag utanför själva stödorganisationen. För vissa utbildningssatsningar torde det dock vara mest lämpligt att den statliga stödorganisationen själv med hjälp av tillfälligt bildade projektgrupper planerar och genomför utbildningen. En organisationsform som i stor utsträckning stämmer överens med detta senare alternativ tillämpas i samband med den nu pågående skolledarutbildningen och personallagsutbildningen.

9.3.8 *Fortbildning med anledning av en reformerad grundutbildning*

LUT 74:s förslag till grundutbildning innebär betydande förändringar, särskilt vad avser utbildningen av grundskolans lärare. Exempel härpå är bl. a.

- obligatorisk arbetslivserfarenhet för tillträde till utbildningen
- kompetens för lärare att undervisa i hela grundskolan i minst ett ämne
- basutbildning i kommunikation för alla grundskollärare
- specialisering mot breda ämnesområden för grundskolans lärare
- förändringar av innehållet i praktisk pedagogik, bl. a. i fråga om
  - specialpedagogiska frågor
  - socialpedagogiska frågor
  - utvecklingspsykologi
  - invandrarfrågor
  - lagarbete
  - utbildningssociologi
  - vuxenpedagogik
  - administration och resursanvändning i skolan
  - närmare kontakt med andra lärar- och personalgrupper i skolan

Utredningen ser det som angeläget att de principer, som förslaget uttrycker, kan slå igenom i snabbare takt än vad den årliga utbildningsvolymen inom grundutbildningen kan komma att medföra. Detta förutsätter att redan verksamma lärare i någon form kan komplettera sin tidigare utbildning.

En sådan komplettering kan ske genom att samhället under en period erbjuder särskilda möjligheter till utbildning. Den kan också ske som en del av det reguljära fortbildningsutbudet.

LUT 74 finner att dess förslag till skolbestämd och individbestämd fortbildning är sådant att det i viss utsträckning ger utrymme för den frivilliga

komplettering av utbildningen, som enskilda eller grupper av lärare kan bedöma vara angelägen mot bakgrund av att grundutbildningen ändrats. En särskild fördel ligger därvid i att den individbestämda fortbildningen ger möjligheter att anpassa kompletteringen till den tidigare personliga utbildningsbakgrunden. En förutsättning är emellertid att tidsutrymmet för egen fortbildning inte är för knappt (jfr avsnitt 9.5).

Grundprincipen om att kompletteringen i huvudsak sker som en del av den reguljära fortbildningen utesluter inte att de krav, som kompletteringen ställer, beaktas särskilt vid planeringen av utbudet inom främst den individbestämda fortbildningen eller att vissa särskilda stödåtgärder vidtas. Häri ligger ytterligare ett skäl att markera behovet av nära samverkan mellan grundutbildning och fortbildning. Frågan om särskilda fortbildningsinsatser för redan utbildade lärare diskuteras närmare i kapitel 17 (avsnitt 17.5).

9.4 Den återkommande fortbildningens organisation

9.4.1 *Bakgrund*

Frågan om förändringen av den statliga fortbildningens yttre organisation har uppmärksammats på olika sätt under de senaste åren bl. a. i samband med 1968 års lärarutbildningsreform, i 1970 års länsskolnämndsutredning, i förslagen från SMIOF och i anslutning till 1977 års högskolereform.

Länsskolnämndernas fortbildningsorganisation och de särskilda fortbildningsinstituten (i Stockholm, Göteborg, Malmö, Uppsala, Umeå) tillkom i samband med grundskolans införande 1962 och utvecklades i anslutning till gymnasie- och fackskolereformen 1965, införandet av ny läroplan för grundskolan 1969 och tillkomsten av den nya gymnasieskolan 1971. De första tre fortbildningsinstituten inrättades år 1961 med i första hand regionala uppgifter.

I samband med reformeringen av lärarutbildningen 1968 förändrades fortbildningsinstitutens ställning. I prop. (1967:4) angående reformerad lärarutbildning uttalade departementschefen att lärarhögskolorna såsom centra för förnyelse och förändring av skolans verksamhet måste garanteras möjligheter att förmedla nya idéer och erfarenheter inte endast till de blivande lärarna utan också till de yrkesverksamma. Lärarhögskolornas inflytande på fortbildningen borde därför stärkas bl. a. genom att fortbildningsinstituten inordnades i lärarhögskolorna som fortbildningsavdelningar. I detta sammanhang uttalade föredraganden som sin mening att starka skäl talade för att även den länsvis uppbyggda fortbildningsverksamheten närmare samordnades med lärarhögskolorna.

I samband med omorganisationen 1968 fastställdes den specialisering inom de olika fortbildningsavdelningarna mot olika ämnessektorer, som efter hand spontant vuxit fram vid instituten. En av fortbildningsavdelningarna kom exempelvis att svara för planering och genomförande av fortbildning inom sektorn svenska, en annan för sektorn moderna främmande språk, en tredje för gymnasieskolans yrkesinriktade ämnen etc. Därigenom fick regionsindelningen underordnad betydelse.

I direktiven till 1970 års länsskolnämndsutredning fördes frågan om en närmare samordning vidare. Där sades bl. a. följande.

De sakkunniga bör mot bakgrund av de ökade resurserna hos kommunerna också undersöka motiv för och överväga behovet av en regional statlig organisation för information, fortbildning och pedagogiska hjälpmedel. Möjligheterna att knyta resurserna för fortbildning till större regioner – exempelvis under ledning av lärarhögskolor med fortbildningsavdelning – bör därvid prövas. I detta sammanhang bör även – i förekommande fall – möjligheterna till samverkan med eftergymnasiala utbildningsanstalter i fråga om pedagogisk utveckling uppmärksammas.

Länsskolnämndsutredningen föreslog i betänkandet (SOU 1973:48) Skolans regionala ledning, att fortbildningsavdelningarna vid lärarhögskolorna skulle avvecklas. Deras uppgifter skulle i huvudsak överföras till skolöverstyrelsen (SÖ). Ämbetsverkets byrå för sådan frågor skulle därvid utökas. Uppgiften att samordna fortbildningsverksamheten och att samverka med lärarutbildningsanstalter inom fortbildningsregionerna skulle samtidigt överföras till den regionala skolmyndigheten i ett av länen i varje region. Dessa skulle därvid tillföras en halvtidstjänst som biträdande fortbildningsledare.

I SMIOF:s uppgifter ingick även att bearbeta frågan om fortbildningens yttre organisation. SMIOF föreslog att ett särskilt organ – regionsnämnden – skulle inrättas för samverkan mellan länsskolnämnder, lärarutbildningsanstalter och skolväsendet inom en region. Regionsnämnden föreslogs vara ett tjänstemannakollegium med representanter för länsskolnämnder, lärarutbildningsanstalter och kommuner. Nämnden skulle från SÖ överta vissa uppgifter avseende planering och resursfördelning och dessutom de uppgifter som tidigare åvilat regionskollegierna. Fortbildningsavdelningarna förutsattes framgent fungera som regionsnämndens kansli.

Varken länsskolnämndsutredningens eller SMIOF:s förslag ledde till konkreta förändringar. På SÖ:s hemställan överlämnade departementet den 10 oktober 1975 SMIOF:s rapport jämte remissammanställning och en inom SÖ:s kansli upprättad promemoria till LUT 74 och SSK för övervägande.

Beslutet om den nya högskolan (rskr 1975:179) aktualiserade däremot fortbildningsavdelningarnas ställning. Regeringen föreslog i prop. 1976/77:100, bil. 12 att fortbildningsavdelningarna skulle skiljas från respektive högskola och tills vidare i stället knytas till länsskolnämnd. Verksamheten skulle dock stå direkt under SÖ:s ledning. Utbildningsutskottet hänvisade vid sin behandling till LUT 74:s pågående arbete och uttalade:

I avvaktan på förslag från LUT 74 bör enligt utskottets mening fortbildningsavdelningarnas personal tills vidare vara anställd vid länsskolnämnd och avdelningarnas verksamhet stå under SÖ:s direkta ledning. En sådan interimistisk lösning utesluter inte att fortbildningsverksamheten står i nära kontakt med den nya högskolan och grundutbildningen av lärare (UbU 1976/77:25, s. 2).

Sedan den 1 juli 1977 är fortbildningsavdelningarna knutna till länsskolnämnderna i respektive län. Verksamheten regleras i särskild förordning (SFS 1977:536).

I samband med planering och genomförande av den särskilda personallagsfortbildningen i anslutning till SIA-reformen har samverkan föreskrivits mellan fortbildningsavdelning och länsskolnämnder inom en region. Enligt anvisningar från SÖ (1977-11-02) skall regionala utbildarlag svara för

ledningen av denna fortbildning. Där skall ingå fortbildningsledaren vid fortbildningsavdelningen och samtliga fortbildningsledare vid berörda länsskolnämnder.

9.4.2 *Allmänna krav på fortbildningens yttre organisation*

Det är värt att notera, att den nuvarande fortbildningsorganisationen tillkommit som en del av 1960-talets omfattande reformarbete på skolområdet. Organisationen har utformats enligt modeller som prövats och befunnits lämpliga inom andra samhällsområden, inte minst näringslivet. Därmed har det också varit naturligt att knyta en del av fortbildningsverksamheten till förvaltningsorganisationen inom skolväsendet. Likaså har det varit naturligt att knyta en annan del av fortbildningsverksamheten till de institutioner, som förutsatts fortlöpande bygga upp ny kunskap om skolan genom forskning och utvecklingsarbete, nämligen de större lärarhögskolorna med institutioner för praktisk pedagogik.

För närvarande sker, såsom tidigare framhållits, inom skolväsendet en förändring i sättet att se på frågan om styrning och beslutsfunktioner. Denna kommer till uttryck i bl. a. SSK:s arbete, i översynen av grundskolans läroplan och i arbetet kring medbestämmandelagen och har som viktiga grundelement decentralisering och ökat lokalt inflytande. Den förändrade styrfilosofin uttrycker en tilltro till den lokala organisationens och de enskilda individernas förmåga att finna den bästa utformningen av den verksamhet de ansvarar för liksom till deras förmåga att fortlöpande förnya och utveckla verksamheten. LUT 74:s allmänna grundsyn på lärarutbildningen låter sig väl förenas med ett sådant synsätt.

Principerna om individbestämd, skolbestämd och samhällsbestämd fortbildning återverkar på fortbildningens framtida organisation. Den bärande principen bör vara att staten ger förutsättningarna för fortbildningsverksamheten bl. a. i form av tidsresurser och ekonomiska resurser, medan ansvaret för innehåll och form ligger på kommuner och enskilda skolor.

För utredningens förslag rörande organisation, planering, genomförande och utvärdering har därför följande principer varit vägledande.

- Organisationen skall anpassas till kravet på ökad frihet och ökat ansvar för den enskilda skolan och den enskilda läraren att besluta om den egna fortbildningsverksamhetens innehåll och form.
- Organisationen skall svara mot fortbildningens generella uppgift att utgöra ett led i och ett stöd för den enskilda skolans totala utveckling. Organisationsplaneringen måste utgå från att fortbildning och utvecklingsarbete till sitt förfogande skall ha såväl en intern (kommunal) som en extern (statlig) stödstruktur.
- Organisationen måste vara så utformad att de erfarenheter beträffande utbildningsbehov, som erhålles inom fortbildning och utvecklingsarbete kan återföras till den grundläggande utbildningen och så att samverkan mellan högskoleorter underlättas.
- Organisationen skall tillgodose behovet av en bättre samordning och ett mer systematiskt utnyttjande av tillgängliga personella och ekonomiska resurser för fortbildning av lärare och utveckling av skolan.

De närmare förslagen vad gäller den statliga och kommunala fortbildningsorganisationen lämnas i avsnitt 13.2. I detta avsnitt ingår också en närmare analys av de problem, som utgjort ytterligare utgångspunkter för förslagen.

9.5 Resurser för fortbildning

9.5.1 *Tidsresurser*

Inom personalutbildningen på olika samhällsområden ser man numera yrkesutövning och återkommande utbildning (fortbildning) som delar av en och samma organiska helhet. I det föregående har skäl anförts för ett sådant synsätt också på skolområdet.

En konsekvens av detta synsätt är att huvuddelen av den fortbildning, som till lika delar är en angelägenhet för arbetsgivare och arbetstagare, inte bör förläggas till annan tid än tjänstgöringstid.

Tid för fortlöpande arbete med utveckling av skolverksamheten och för kontinuerlig personalutbildning (fortbildning) i anslutning därtill bör därför framgent reguljärt inräknas som en del av den totala tjänstgöringstiden för lärare. Tidens omfattning blir därmed en förhandlingsfråga och bestäms i överensstämmelse med gällande arbetsrättslig lagstiftning. Den kan t. ex. uttryckas i procent av den totala arbetstiden eller som ett bestämt antal timmar, dagar eller veckor under ett läsår eller en period av flera läsår.

Den tid som sålunda bestäms i avtal skall som framgått ovan kunna utnyttjas för två olika fortbildningsfunktioner, nämligen skolbestämd och individbestämd fortbildning.

Detta förutsätter att den i avtal fastlagda totala tiden för fortbildning i sin tur på något sätt fördelas mellan de olika funktionerna. Att finna lämpliga former för hur tiden skall fördelas mellan den individbestämda fortbildningen och den skolbestämda fortbildningen (inbegripet arbetet med den lokala utvecklingen) är relativt komplicerat, eftersom behovet av tid för kollektivt arbete med utveckling och därmed behovet av skolinriktad fortbildning varierar från skola till skola samtidigt som behovet av tid för individuell fortbildning kan variera starkt mellan olika grupper. En möjlig väg är att låta fördelningen ske genom lokala förhandlingar. En annan väg är att genom centrala beslut för längre tid fixera tidsvolymen för den ovan berörda fortbildningen på ett sätt som motsvarar det som gällt för studiedagarna.

Tiden för kollektivt arbete inom ramen för *skolbestämd fortbildning* förutsätts som hittills tas ut samtidigt för personalen i hela skolan (skolenheten, rektorsområdet), dvs. på tid då undervisning inte pågår i skolan. Denna tid ersätter nuvarande studiedagar.

I de fall då den enskilde tar ut tid för *individbestämd fortbildning* när undervisning eller annan verksamhet i skolan pågår (dagvis, veckovis osv. upp till termin eller läsår) uppstår behov av att planera så att någon annan utför hans uppgifter. Detta kan i princip lösas genom

- individuell omfördelning av arbetsuppgifter över tid, vilket förutsätter att lärares arbetsuppgifter och arbetstid inte uttrycks endast i termer av lektioner per vecka eller läsår,

- omfördelning av arbetsuppgifter inom kollektivet – i första hand inom arbetslaget – över tid; därvid kan också växlingar i elevernas arbetschema akutaliseras
- anställning av vikarie.

Om tiden för fortbildning ingår i den totala tjänstgöringstid för lärare som fastställs genom avtal, kommer personaltätheten inom en enskild skola att direkt bestämmas med hänsyn därtill. Utrymme kommer att finnas för att någon eller några bland personalen under viss tid är borta från verksamheten för att fortbilda sig. Det naturligaste sättet att lösa problemet med att uppehålla verksamheten vid sådana tillfällen syns vara att omfördela uppgifter över tid, dels för individen, dels inom kollektivet (arbetslaget m. m.). Den ökade bredd i utbildningen av grundskolans lärare som LUT 74 föreslår torde på längre sikt göra en sådan omfördelning inom kollektivet avsevärt lättare i denna skolform. För att en rimlig planering av arbetsfördelningen skall vara möjlig är det nödvändigt att personalen inom en skola sprider ut uttaget av individuell fortbildningstid över arbetsåret.

I de fall då behov av särskild *samhällsbestämd fortbildning* föreligger, bör avtal träffas särskilt om de tidsresurser som denna fortbildning kräver.

Svaret på frågan hur stor del av lärarens tjänstgöringsskyldighet som bör utgöras av tid för utveckling och fortbildning måste bli följden av en lång rad överväganden av allmänekonomisk och förhandlingsmässig art. Utredningen finner det dock angeläget att understryka att det naturligtvis finns en gräns under vilken såväl individbestämd som skolbestämd fortbildning blir effektlös. Att avsätta tid motsvarande någon dag under ett läsår för *skolbestämd* fortbildning ger små förutsättningar för det gemensamma arbetet med utveckling av den egna verksamheten. Tid motsvarande nuvarande *fem studiedagar* synes mot den bakgrunden vara en minimivolym för den skolbestämda fotbildningen.

Om tidsutrymmet för *individbestämd* fortbildning sätts till tid motsvarande två à tre dagar per år, får en enskild lärare tillfälle till omkring 100 dagars individuell fortbildning under en 40-årig yrkesperiod. Detta motsvarar ca en termin under hela yrkesverksamheten. Om tidsutrymme i stället sätts till tid motsvarande tio arbetsdagar (två arbetsveckor) per år, får en enskild lärare möjlighet till egen fortbildning under tillsammans ungefär två år under en 40-årig yrkesperiod eller i genomsnitt en termin varje 10-årsperiod. Det innebär att de lärare som nu har 25 år kvar i yrket under tiden fram till sin avgång strax efter år 2000 finge tillfälle till lägst ett års egen fortbildning. Med tanke på de starka skäl, som kan anföras för ett fortlöpande individuellt utvecklingsarbete inom skolan, bör enligt utredningens uppfattning en tid motsvarande *10 arbetsdagar per år* vara riktpunkten för en volymbestämning av lärarens återkommande, individbestämda fortbildning.

9.5.2 *Finansiering och resursfördelning*

De statliga anslagen för fortbildning redovisas i statsbudgeten under rubriken Fortbildning m. m. Ur detta anslag bestrids

- kostnader för personal vid fortbildningsavdelningar och länskolnämnders fortbildningsorganisation

- den fortbildningsverksamhet som dessa bedriver
- viss fortbildningsverksamhet ledd direkt av SÖ.

Till detta kommer medel för att täcka lönekostnader främst i samband med studier med B-avdrag. Dessa bestrids huvudsakligen ur anslagen Bidrag till driften av grundskolor m. m. och Bidrag till driften av gymnasieskolor.

Ett genomförande av LUT 74:s förslag avseende återkommande fortbildning medför kostnader i följande avseenden (de kostnader som periodvis kan uppstå på grund av beslut om samhällsbestämd fortbildning förtecknas dock ej här), nämligen

- kostnader föranledda av att lärare på tjänstetid genomgår individbestämd och skolbestämd fortbildning (1),
- statsbidrag till kommuner för kostnader i samband med individbestämd och skolbestämd fortbildning (2),
- kostnader för den informerande, stimulerande och stödjande verksamhet som en regional, statlig stödorganisation förutsätts bedriva (3),
- kostnader för personal inom den regionala, statliga stödorganisationen (4).

Vid bedömningen av kostnader under (1) måste en åtskillnad göras mellan skolbestämd och individbestämd fortbildning. Den skolbestämda fortbildningen avses enligt utredningens förslag ersätta den tidsresurs som nu disponeras för de s. k. studiedagarna. Några kostnadsökningar på lönesidan kommer alltså inte ett genomförande av LUT 74:s förslag till skolbestämd fortbildning att medföra annat än om antalet dagar ökas.

Vilka konsekvenser utredningens förslag rörande den lokalt initierade fortbildningen får för lönekostnaderna blir därför i mycket stor utsträckning beroende av de krav, som den individbestämda fortbildningen kan komma att ställa. Om man förutsätter att samtliga lärare skall beredas tillfälle att regelbundet delta i den föreslagna individbestämda fortbildningen och vidare antar att denna i genomsnitt omfattar två veckor per år, motsvarar det fem procent av den totala årliga undervisningstiden (läsåret omfattar 40 veckor). Annorlunda uttryckt innebär det att i princip fem procent av hela lärarkåren kontinuerligt kan förväntas delta i sådan fortbildning. Två skilda utgångspunkter för att skapa tidsutrymme för den individbestämda fortbildningen kan här övervägas:

- lösningar som i princip utgår från oförändrad lärartäthet,
- lösningar som bygger på ökad lärartäthet.

Lösningar enligt det första alternativet måste bygga på att skolan på ett eller annat sätt gör en omfördelning av sitt uttag av lärartid.

En sådan omprioritering skulle kunna ske genom att särskild tid för individbestämd fortbildning byggs in i lärarnas arbetstidsavtal.

Om man är beredd att reducera omfånget av elevernas timplanebundna undervisning uttryckt i dagar per år eller timmar per vecka skulle givetvis plats för lärarens fortbildning även kunna skapas inom ramen för den generella typ av arbetstidsavtal, som nu gäller. I princip skulle en reducering av lärarnas undervisningsskyldighet med i genomsnitt något mindre än två veckotimmar ge utrymme för hela den individbestämda fortbildning, som

LUT 74 ser som önskvärd (ca tio dagar/år).

Ett tredje alternativ har framförts av SMIOF, vilket berör utnyttjandet av vissa lovdagar etc.

Ett alternativ (att spara tid för fortbildningen) är att ta i anspråk de 10 lovdagar som skolstadgan medger. Dessa dagar är formellt ledighet endast för eleverna. Av praxis brukar dock även lärarna vara fria dessa dagar. Till de 10 lovdagarna kommer de två friluftsdagar som skolstyrelserna har rätt att använda som lovdagar för att bereda eleverna en längre sammanhängande ledighet. Den samlade tiden för lov utgör således 12 dagar per år. (a.a., s. 140).

LUT 74 finner ej skäl att här närmare ta ställning till detta förslag. Utredningen utgår dock från att en reglering av dessa frågor ej kan ske isolerat utan måste kopplas till en behandling av lärarens totala arbetssituation.

Den andra av de två angivna utgångspunkterna (lösningar som bygger på ökad lärartäthet) kommer alltid att medföra någon grad av ökade lönekostnader. Kostnadsökningarnas slutliga nivå kommer givetvis att bli beroende av den volym man väljer för den individbestämda fortbildningen och av hur snabbt och fullständigt man väljer att genomföra reformen.

De kostnader som kan uppstå i samband med den individbestämda fortbildningen behöver inte nödvändigtvis innebära, att skolans totala kostnadsnivå ökar i motsvarande grad. Lärares fortbildning utgör endast en begränsad del av skolans totala kostnader och den slutliga fördelningen av medel för olika ändamål på skolområdet blir regelmässigt föremål för fortlöpande omprövningar. Ökade relativa kostnader för lärares fortbildning måste därvid – och framför allt i ett långsiktigt tidsperspektiv – betraktas som en angelägen utveckling. Detta gäller oberoende av hur samhällets totala resurstilldelning till skolområdet i sin helhet utvecklas.

I anslutning till de principer som gäller för beslut om den skolinriktade och den individinriktade fortbildningen i stort bör skolor (kommuner) kunna förfoga även över de ekonomiska resurserna för fortbildningsändamål som kostnader under (2) ovan nödvändiggör. Dessa kan delvis vara kommunala som nu. Det är dock nödvändigt att statliga resurser tillförs. De samlade medel som härvid står till kommunernas och de enskilda skolenheternas förfogande kan behandlas på olika sätt. En möjlig väg är att väga in dem i statsbidragen till skolväsendet, antingen som öronmärkta resurser eller som en del av skolans samlade resurser för sin verksamhet. I det senare fallet skulle hanteringen av resurser för utveckling ingå som en komponent i ett ändamålsinriktat budgetsystem inom skolväsendet av i princip samma slag som inom högskoleväsendet efter den 1 juli 1977.

Kostnadernas storlek under (2) bestäms av vilket lägsta belopp en enskild skolenhet eller ett enskilt rektorsområde bedöms behöva disponera över årligen för att man där skall kunna tillgodose den skolbestämda och den individbestämda fortbildningens minimikrav. Inom landet finns ca 1 200 rektorsområden i grundskolan och ca 540 skolenheter i gymnasieskolan. (Enheter för kommunal vuxenutbildning och arbetsmarknadsutbildning har här inte medtagits.)

Utöver resurserna på lokal/kommunal nivå krävs också att den statliga samordnande och stödjande fortbildningsfunktionen har tillgång till de ekonomiska och personella resurser för sina insatser som kostnaderna under

(3) avser. Dessa resurser kan bestämmas utifrån två olika principer. En princip är, att fortbildningsorganisationen tilldelas resurser både för den verksamhet som riktar sig till enskilda skolor (utvecklingsstöd, stimulans, fortbildning, uppföljning osv.) och för sitt administrativa arbete (kanslifunktioner osv.). En annan princip är att fortbildningsorganisationen får resurser enbart för sitt administrativa arbete (kanslifunktioner, vissa tjänster osv.), medan kostnaderna för den konkreta verksamheten täcks genom att de enskilda skolorna och kommunerna för sina resurser köper tjänster av fortbildningsorganisationen. Med tanke på organisationens huvuduppgifter förefaller den senare principen vara den naturligaste. Oberoende av vilken princip som tillämpas är det väsentligt att resurstilldelningen inte är förbunden med några villkor beträffande utvecklingsarbetets och den skolinriktade fortbildningens inriktning och innehåll för den enskilda arbetsenheten, utan att resurserna för fortbildningsfunktionen kan användas fritt och flexibelt i samspel med berörda skolor och på det sätt som bäst motsvarar dessas behov och avsikter.

Kostnaderna för fast personal under (4) förutsätts kunna hållas lägre än nu på grund av att antalet fasta tjänster föreslås bli lågt (jfr avsnitt 13.2). En mer exakt beräkning är beroende av ställningstaganden till geografisk indelning (regioner) och till stödorganisationens närmare utformning inom varje region.

Den vidgade lokala rätt att besluta över fortbildningens innehåll och form som LUT 74 här förordar ändrar inte på statens ansvar att bära kostnaderna för väsentliga delar av fortbildningen, däri inbegripet även de ökade kostnader som kan följa av LUT 74:s förslag. Med den vidgade lokala beslutsrätten följer inte att kostnaderna för fortbildning skall överföras från stat till kommun. LUT 74 förutsätter dock att också kommunerna framgent anslår medel till skolpersonalens fortbildning av minst lika stor omfattning som de hittills gjort. Samma grundregel förutsätts således gälla som vid förändringen av formerna för nytt statsbidrag till grundskolan (SFS 1978:345). I detta fall har inte någon principiell ändring av statens ansvar för finansieringen av skolan skett.

10 Påbyggnadsutbildning

10.1 Specialpedagogisk utbildning

10.1.1 *Inledning*

Som framgått av kapitel 5 och 7 innebär LUT 74:s förslag en förstärkning av specialpedagogikens ställning i den grundläggande utbildningen av lärare för grundskolan. Det praktisk-pedagogiska orienteringsblocket och framför allt den kommunikationsinriktade basutbildningen ger möjligheter till bearbetning av frågor rörande språk- och begreppsutbildning, läs- och skrivsvårigheter, talhandikapp, motoriska störningar etc. Även utbildningens struktur och de möjligheter den ger läraren att få djupare kontakt med eleverna och engagera sig i en ökad elevomsorg förtjänar framhållas. Genom att alla grundskollärare i viss utsträckning utbildats för undervisning i de lägre årskurserna blir det, i de fall de kommer att undervisa i de högre årskurserna, naturligt för dem att se eleverna från det underliggande stadiets perspektiv och att utifrån detta perspektiv förstå elever som i vissa hänseenden utvecklas långsammare än andra och som har särskilda behov av stöd och stimulans.

Vad gäller den grundläggande lärarutbildningen för gymnasieskolan och vuxenutbildningen medför det förslag som redovisas i kapitel 6 att specialpedagogiska frågor även där kan tillgodoses bättre än i dag: det praktisk-pedagogiska orienteringsblocket föreslås ingå helt eller delvis i dessa utbildningar och för flera lärarkategorier (lärare i vissa praktiskt-estetiska och yrkesinriktade ämnen) förordas en ökning av utbildningstidens längd med hänvisning bl. a. till nödvändigheten av ett ökat utrymme för frågor om skoltrötthet, underprestation, studieavbrott, social och emotionell utveckling etc.

Utöver den fastare specialpedagogiska grund som därmed kan läggas i all lärarutbildning måste givetvis vissa lärare beredas tillfälle till ytterligare specialpedagogisk utbildning. Hur denna bör vara utformad – mot bakgrund av de förändringar i den grundläggande utbildningen som ovan summariskt återgetts och med utgångspunkt i synsätt och förhållanden som följande avsnitt skall redovisa – utgör huvudfrågor i detta kapitel.

10.1.2 *Begreppet specialpedagogik*

Specialpedagogikens utveckling i vårt land har skildrats i många sammanhang. Så gav t. ex. utredningen om skolans inre arbete (SIA) i sitt huvudbetänkande (SOU 1974:53) Skolans arbetsmiljö en fyllig beskrivning av

specialpedagogikens och specialundervisningens framväxt. Av denna och av andra källor framgår bl. a. att det saknas en vedertagen definition av begreppet specialpedagogik. I dag kopplar man det dock i allmänhet till elevernas särskilda behov av stimulans och stöd under sin skolgång.

Specialpedagogiken var i sitt första skede relativt ensidigt inriktad mot att anpassa den unga människans beteende till omgivningens villkor. Anpassningen hade formen av behandling och träning, gärna i skyddad miljö, för att få eleven att antingen övervinna eller kompensera sitt handikapp. Genom att avskilt utveckla den unga människans personlighet sökte man förbereda henne för senare inträde i en bredare samhällsgemenskap.

Specialpedagogiken ändrade så småningom karaktär. Det specialpedagogiska intresset försköts från ensidig behandling av eleven och hans beteende i avsikt att anpassa mot strävanden att positivt påverka elevens totala situation. Med dessa strävanden följde krav att dels integrera de unga som uppfattades vara avvikande i den hem- och skolmiljö de naturligt borde tillhöra, dels normalisera dessa elevers skolvardag. Tyngdpunktsförändringen mot vad man kan kalla en social-ekologisk helhetssyn har skett längs en väg med många vägskäl: specialpedagogiken har med helhetssynen och integrationstanken som allt mer betydelsefulla riktmärken orienterat sig bort från enbart behandling av elevers symtom på svårigheter, från organisatorisk differentiering (hjälpklass, observationsklass, läsklass, skolmognadsklass etc) som förstahandsåtgärd och från relativt snäv specialistbehandling som dominerande handlingsprogram.

Förändringarna i synsätt och åtgärdsprogram ställde ökade krav på flexibilitet och anpassning av arbetsmiljön i skolan till elevernas skiftande förutsättningar. På lärarutbildningssidan speglades förändringen bl. a. i ett allt starkare betonande av specialpedagogiken som en viktig del av all lärarutbildning. I LUT 74:s direktiv markeras den aspekten klart: utredningens överväganden rörande speciallärarutbildningens utformning skall göras mot bakgrund av "möjligheten att öka inslagen av specialpedagogik i all lärarutbildning för att därigenom göra lärarna bättre rustade att i ökad utsträckning ta sig an specialpedagogiska uppgifter". Som framgått av det inledande avsnittet har LUT 74 i sitt arbete med frågan om den grundläggande utbildningens utformning på olika sätt uppmärksammat direktivens markering.

Specialpedagogik är inte längre en annorlunda pedagogik för anpassning av vissa och relativt få elever. Den är ett medvetet prövande och vidareutvecklande av allmänna pedagogiska teorier i sökandet efter det ökade stöd som många elever under längre eller kortare perioder kan behöva i sin naturliga omgivning. Specialpedagogik blir då något som präglar vardagsarbetet för all skolans personal. Att så sker utgör ett ansvar för all skolans personal men ankommer speciellt på den särskilt utbildade läraren, på specialpedagogen och speciallärare[1].

[1] Termen speciallärare betecknar i dag innehavare av tjänst med specialpedagogisk inriktning. Åtskilliga lärarkategorier, t. ex. adjunkter (lärare 16), är dock icke behöriga för sådana tjänster även om de genomgått specialpedagogisk utbildning. För sådana lärare, som ofta har en del av sin tjänst inom specialundervisningen, är benämningen speciallärare således ej adekvat. LUT 74 använder benämningen specialpedagog för alla lärare som genomgått specialpedagogisk utbildning och benämningen speciallärare för alla specialpedagoger som kan söka eller inneha tjänst med specialpedagogisk inriktning.

En framskrivning av de utvecklingstendenser som i dag karaktäriserar omsorgen om elever med särskilda behov tecknar framtidsbilden av en skola till vars kännetecken hör att lärarna arbetar i lag och att alla lärare har viss utbildning i specialpedagogik. Några av lärarna har särskild utbildning i specialpedagogik. Dessas liksom övriga lärares arbete planeras gemensamt inom laget. Där kan under skoldagen finnas arbetspass då den särskilt utbildade tränar en mindre grupp elever och ger dem individuellt stöd. Där finns pass då han eller hon deltar i en kollegas undervisning och hjälper till med att identifiera och analysera elevers behov av stimulans och stöd. Där finns andra pass då den särskilt utbildade arbetar tillsammans med en hel klass eller större grupp för att bättre lära känna elevernas arbetsvillkor inom ett bredare kollektiv. Men där finns också tid för vardagliga samtal med andra lärare, övrig skolpersonal och föräldrar kring elevers totala situation och särskilda behov.

Som en del av stödet kommer ofta den mer traditionella specialpedagogiken till användning. Det finns elever med grava handikapp som behöver stöd och träning av speciellt slag. Där kan inte specialisten undvaras. Vid sidan av den särskilda utbildningen, karaktäriserad av bredd i synen på orsaker och åtgärder, behövs således även en specialistutbildning kring material, program och tekniker för att hjälpa gravt handikappade att kompensera eller övervinna sina svårigheter. Men även för dessa specialister finns behovet att se eleven, omgivningen och samspelet mellan dessa som en helhet.

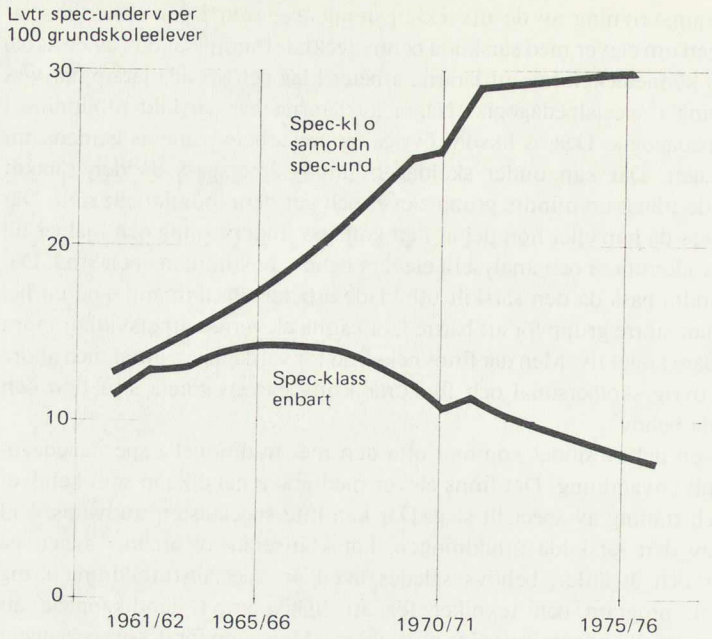
Med det som sagts i de närmaste föregående styckena har LUT 74 dels inledningsvis skisserat den framtidsbild av skolan som utredningen utgått från i sina överväganden, dels antytt behovet av såväl bredd som specialisering inom den påbyggnadsutbildning av lärare som det här rör sig om. Ytterligare utgångspunkter för utredningens arbete skall redovisas i det följande. Dessförinnan skall dock specialundervisningens och den specialpedagogiska utbildningens (speciallärarutbildningens) omfattning och utformning under senare tid summariskt redovisas.

10.1.3 *Specialundervisningen förr och nu*

Specialundervisningen expanderade starkt i slutet av 1950- och början av 1960-talet. Ökningen gällde i första hand antalet specialklasser. Den stegvis förändrade synen på skolsvårigheternas uppkomst och behandling ledde omsider fram till den samordnade specialundervisningen. Därmed minskade antalet specialklasser.

Samordnad specialundervisning kännetecknas av att eleven går kvar i sin vanliga klass men får specialpedagogisk hjälp några timmar i veckan. Denna undervisning kan ske individuellt eller i mindre grupper (s. k. klinikundervisning) eller äga rum i klassrummet samtidigt som den ordinarie undervisningen pågår.

Specialundervisningens expansion uttryckt i lärarveckotimmar framgår av följande tabell. Denna visar att ökningen avstannade omkring 1972. Skolöverstyrelsen (SÖ) satte då ett tak för specialundervisningen i form av ett högsta uttag på 30 veckotimmar per 100 elever (den s. k. 0,3-regeln). Skälet till det var att specialundervisningen ökat på ett sätt som hotade spränga



tillgängliga resursramar, men också att man börjat fråga sig vad som skulle kännetecknа specialundervisning och vilka elever som var i behov av särskilda stödåtgärder.

SÖ:s pedagogiska nämnd angav i sin redogörelse för verksamhetsåret 1976/77 att 22,5 procent av grundskolans elever under en vecka i april 1975 erhöll någon form av specialundervisning.[2] Detta betydde enligt samma källa att 35–40 procent av eleverna deltog i specialundervisning under ett läsår. Nämnden menade vidare att aktuella redovisningar och diskussioner av forsknings- och utvecklingsarbete inom svensk specialundervisning visade "att man faktiskt talar om två helt skilda grupper elever. Vi har dels en stor elevgrupp, den omfattar ca 30–40 procent av totalantalet elever i grundskolan, som erhåller samordnad specialundervisning. De är ofta allmänt svagpresterande eller lider av skolleda med beteendestörningar och emotionella problem som konsekvens. Därtill har vi en relativt liten grupp elever som lider av så grava psykiska eller fysiska handikapp att endast en del av dem och då inte utan att extraordinära åtgärder vidtas kan erhålla undervisning i en normalklass" (a. a., s. 33). Även om man, enligt LUT 74:s mening, starkt kan ifrågasätta möjligheten av den i citatet nämnda, klara uppdelningen i "en stor elevgrupp" och "en relativt liten elevgrupp", finner utredningen anledning notera distinktionen. Den betonar variationsvidden, från allmän skoltrötthet över till grava handikapp, hos de elever det här rör sig om och utgör därmed ett stöd för utredningens tanke på såväl bredd som djup i den specialpedagogiska utbildningen.

Specialundervisning förekommer även i gymnasieskolan. Dess former är specialklassundervisning, samordnad specialundervisning, stödundervisning och särskild undervisning. Enligt undersökningar gjorda av SÖ gick i mars 1975 något över 1 000 elever i specialklass i gymnasieskolan. Nio

[2] Pedagogiska nämnden. Redogörelse för verksamhetsåret 1976/77, Skolöverstyrelsen 1977.

tiondelar av dem undervisades i specialklass på grund av intellektuella utvecklingshämningar. Drygt 7 000 elever fick samordnad specialundervisning eller stödundervisning av annan organisatorisk form. Det förtjänas anmärkas att uttaget här ej motsvarade – och sannolikt ej heller i dag motsvarar – den specialpedagogiska resurs i form av lärarveckotimmar som totalt står till förfogande. Den särskilda undervisningen, som ges elever som på grund av långvarig sjukdom eller liknande omständigheter inte kan följa den ordinarie undervisningen, omfattade under perioden i fråga ca 150 elever. Enligt uppgifter som insamlats i skilda sammanhang från skolledare i gymnasieskolan ökar behovet av specialundervisning där starkt.

10.1.4 *Speciallärarutbildningen förr och nu*

Utbildning av lärare på handikappområdet har funnits i Sverige sedan 1800-talets början. Den avsåg i sitt första skede utbildning av lärare för blinda och döva barn. Senare under århundradet började man ta hand om och utbilda lärare för de psykiskt utvecklingsstörda barnen, dvs. den kategori som benämndes "bildbara sinnesslöa barn". På 1920-talet startade kurser, fristående från särskollärarutbildningen, för utbildning av hjälpklasslärare. År 1956 startade sådan utbildning även för högstadiets lärare. En fortlöpande specialisering mot olika typer av skolproblem har ägt rum. Under 1960-talet började man sålunda utbilda lärare för barn med läs- och skrivsvårigheter, anpassningsproblem, beteendestörningar etc.

Grundskolereformen 1962 medförde att en ettårig speciallärarutbildning förlades till lärarhögskolorna i Stockholm, Göteborg och Malmö. I denna utbildning låg ett visst mått av ämnesfördjupning eftersom speciallärarna utbildades för fler årskurser än lärarna i normalklasser. Även särskollärarutbildningen förlades till lärarhögskolorna och blev där en särskild linje.

Den nuvarande utbildningen fastställdes 1967. Då slogs särskollärarutbildningen samman med speciallärarutbildningen. Till speciallärarutbildningen fördes också all annan utbildning av lärare för handikappade elever.

Den specialpedagogiska utbildningens nuvarande tillträdeskrav, uppdelning på grenar, tidsomfång och huvudsakliga avnämarområden redovisas i tabell 10.1. För att ge en bild av utbildningens dimensionering redovisas även antalet intagningsplatser 1978/79.

10.1.5 *Styrfaktorer och utgångspunkter*

De mål för skolan och lärarutbildningen som formuleras i kapitel 4 utgör givetvis även överordnade styrfaktorer för den specialpedagogiska utbildningens utformning. LUT 74 vill här särskilt framhålla och vidareutveckla några av dem samt därtill beröra ytterligare synsätt och förhållanden som utgjort viktiga utgångspunkter för utredningens arbete.

10.1.5.1 Betingelser för påverkan och förändring

Det totala samspel mellan elev och omgivning som helhetssynen avser fånga in kan i princip te sig enkel. Människan och hennes miljö hänger samman, de

Tabell 10.1 Specialpedagogisk utbildning: tillträdeskrav, grenar, tidsomfång, dimensionering och huvudsakliga avnämarområden[a]

Tillträdeskrav		Gren	Tidsomfång (poäng)	Intagningsplatser 1978/79
		Gren 1		
		Lärare för undervisning av elever i särskolan; lärare för hjälpundervisning, observationsundervisning, undervisning av elever med läs- och skrivsvårigheter, undervisning av rörelsehindrade elever och undervisning av elever med synsvårigheter	40	936
		Särskild decentraliserad utbildning av speciallärare	40	72
		Gren 2		
Grundläggande lärarutb.	Tjänstgöring minst 3 år	Lärare för undervisning av synskadade elever	40–60	15
		Lärare för undervisning av hörselskadade elever	20–60	60
		Lärare för undervisning av döva elever ..	20[b]	30
		Talpedagogisk utbildning av lärare för döva och hörselskadade elever	20[b]	12
		Talpedagoger	40	104
		Lärare för utvecklingsstörda med hörsel- och/eller synhandikapp	40[c]	6
		Lärare för utvecklingsstörda blinda elever	40[c]	6
		Gren 3		
		Förskollärare för undervisning av elever i särskolan eller vissa sjuka barn	40	30
		Lärare för undervisning av elever i särskolans träningsskola	40	72

Avnämarområden:

Gren 1	*Gren 2*	*Gren 3*
Grundskola	Förskola	Särskolans förskola och träningsskola
Gymnasieskola	Grundskola	Sjukhusskola
Särskola	Gymnasieskola	
Specialinstitutioner för utvecklingsstörda	Särskola	
Sjukhusskola	Specialskola	
Ungdomsvårdsskola	Synhjälpscentraler	
	Arbetsmarknadsutbildning	

[a] Förutom de utbildningar som tabellen upptar förekommer dels en 18 veckors fortbildningskurs för ca 100 lärare i vissa yrkesinriktade ämnen för tjänstgöring i specialklass och särskola (knuten till industri- och hantverkslärarlinjen), dels fortbildningskurser om tre veckor avseende lärare för elever inom specialundervisning m. m., för elever med läs- och skrivsvårigheter, för elever med inskolningssvårigheter, för elever inom observationsundervisning (totalt antal intagningsplatser 1978/79 288).

[b] Utöver annan specialpedagogisk utbildning om 60 poäng.

[c] Utöver annan specialpedagogisk utbildning om 40 poäng.

påverkar och formar varandra. Det är i dag en självklar tes som gäller även för den växande människan. Hon tillhör vanligen tre miljöer vilka till stor del är skilda från varandra. De är hemmiljön, den del av fritidsmiljön där kamratliv och massmedia dominerar samt skolmiljön. Bakom den senare ser den unga människan småningom under tonåren allt tydligare arbetslivsmiljön som ersättare för skolan.

Enkelheten i en sådan skiss är emellertid förrädisk. Omgivningen är aldrig en homogen enhet. Den består av människor som var och en har sitt eget sätt att ta emot information, att förstå och att agera. Flertalet av dem är dessutom medlemmar av institutioner som den unga människan vill eller måste tillhöra (hem, olika kamratkretsar, skola, skolklass och varierande undervisningsgrupper). Inom varje sådan institution finns förväntningar på den unga människan som inte bara varierar institutionsvis utan även från medlem till medlem. Den unga människan anar så småningom bakom omgivningens skiftande reaktionsmönster de roller som man vill tilldela henne. Vanligen klarar hon att av egen kraft avväga dessa förväntningar mot varandra och mot sina egna personlighetskrav. Men långt ifrån alla gör det.

Någonstans – hos eleven, i miljön eller såväl hos eleven som i miljön – kan finnas eller uppstå en brist eller skada som stör samspelet och ytterst kommer till uttryck hos eleven i form av problem av bl. a. socio-emotionell art. Eftersom symtomen finns hos eleven förleds omgivningen lätt till tron att även symtomens ursprung uteslutande gör det. I ett så snävt perspektiv är utsikterna små till en adekvat problemanalys: bristen eller skadan särskiljs inte från de socio-emotionella pålagringarna, symtombild och bakgrund tecknas inte åtskilt etc. Även möjligheterna av ett adekvat handlingsprogram äventyras.

Den praktiska pedagogikens två nyckelbegrepp stimulans och stöd kan sägas markera två viktiga handlingslinjer. Beträffande det förstnämnda begreppet gäller att eleven stimuleras genom förändringar i omgivningen. En väsentlig pedagogisk handlingslinje är därför att söka påverka och förändra större eller mindre detaljer i en eller flera av de miljöer eleven tillhör. Syftet är att stärka elevens känsla av samhörighet och likaberättigande. Det kan röra sig om smärre förändringar av exempelvis skolans fysiska miljö. Främst handlar det dock om att förändra värderingar och attityder bland de människor som omger eleven. Förändringar som hjälper eleven att finna självförtroende och självrespekt men samtidigt också känna gemenskap och samhörighet.

En annan viktig handlingslinje gäller det stöd som ges direkt åt eleven. Stödet har ofta två sidor. Den ena är till stor del av teknisk-praktisk natur och inriktar sig på att hjälpa eleven att antingen övervinna eller kompensera den bakomliggande bristen eller skadan, i den mån dessa är att söka hos eleven. Den andra sidan är mer direkt personlighetsutvecklande. Den vill hjälpa eleven att leva med – inte trots – bristen eller skadan. I båda fallen rör det sig även här om en strävan till förändring, i första hand av elevens egna attityder och personliga villkor.

Förändringar möter emellertid ofta motstånd. Att rubba på det invanda kan väcka otrygghet. För att en förändring skall lyckas krävs att de som berörs av den känner att det man vill åstadkomma verkligen är angeläget eller nödvändigt och ligger inom det möjligas ram. Andra förutsättningar är att alla

parter – eleven själv, kamraterna, skolpersonalen, föräldrarna etc. – känner sig ha inflytande över och ansvar för förändringens syfte, planering, genomförande och konsekvenser samt att alla tillsammans bygger upp en beredskap att möta de kriser som kan inträffa i det ena eller andra förändringsskedet.

Ledmotivet för de synpunkter som ovan utvecklats kan, sammanfattningsvis, sägas vara den grundsyn som sedan 1960-talet vuxit sig allt starkare, nämligen att bristen, skadan, handikappet hos en elev inte i och för sig avgör problemets omfattning och djup utan snarare det sätt på vilket eleven ser sin funktionssvaghet speglad i omgivningens reaktioner. Därför är en helhetssyn betydelsefull. Analys och handlingsprogram måste uppmärksamma såväl den primära störningen som de socio-emotionella pålagringarna samt ta fasta på behovet av förändringar i såväl elevens som omgivningens villkor. Samförstånd och vilja till förändring måste skapas hos alla dem som engageras i arbetet med att ge stimulans och stöd. I ett senare avsnitt kommer LUT 74 att under de samlande aspekterna helhetssyn – analys – handlande – förändringsvilja omsätta det sagda i principiella synpunkter på den specialpedagogiska utbildningens innehåll.

10.1.5.2 Specialpedagogisk utbildning och verksamhetsutveckling

Riksdagsbeslutet om särskild utbildning i specialpedagogik för vissa lärare med anledning av prop. (1975/76:39) om skolans inre arbete kan sägas markera en viss förskjutning i den specialpedagogiska utbildningens inriktning i den bemärkelsen att den enskilda skolans utveckling starkt lyfts fram. Den särskilt utbildade läraren kommer med propositionens ord att "i allt större utsträckning arbeta i vanliga undervisningsgrupper utan begränsning till visst stadium". Arbetet förutsätter "att man arbetar förebyggande, deltar i lagarbete och har ett speciellt ansvar för elever som har svårigheter i skolan". Lärare med specialpedagogisk utbildning bör vara "speciellt skickade att ansvara för och ge hjälp och råd i fråga om att koppla ihop de övergripande målen med den dagliga undervisningen, särskilt i fråga om färdighetsträning" (a. a., s. 318).

Dessa och liknande konstateranden kan ses som ett uttryck för att det här inte främst rör sig om en utbildning mot en mer eller mindre isolerad specialistroll, utan om en utbildning där deltagaren erövrar specialpedagogiskt kunnande åt sitt arbetslag och sin skola. Denna tyngdpunktsförskjutning bör enligt LUT 74:s mening mer eller mindre kännetecknа all specialpedagogisk utbildning. Samma strävan mot en mer tidsenlig personal- och verksamhetsutveckling karaktäriserade de beslut riksdagen samtidigt fattade rörande utbildning av personallag i grundskolan och utbildning av skolledare. Olika utbildningar är instrument för en och samma förändringsprocess, en process som inom en skolenhet primärt bör genomföras av skolmedlemmarna själva.

I den nuvarande speciallärarutbildningen finns vissa kvardröjande spår av tidigare specialpedagogiska traditioner: dess uppbyggnad med grenar och varianter återspeglar i viss mån den indelning efter iakttagbara avvikelser som präglat sättet att kategorisera elever med skolsvårigheter; grenarna och varianterna leder till skilda och i vissa fall relativt snäva kompetenser. En granskning av utbildningarnas innehåll visar emellertid att en hel del är

gemensamt. Sålunda utgör mycket av det som studeras inom gren 1 också inslag i studierna på andra grenar. Helhetssynen, tanken att mycket i olika skolsvårigheters symtombild beror av störningar i det sociala och känslomässiga samspelet mellan individ och omgivning och alltså har likartat ursprung samt andra utgångspunkter redovisade i det närmast föregående avsnittet talar för att de gemensamma inslagen borde vara än fler. I samma riktning pekar också den nedtoning av specialpedagogrollen som ensam-agerande specialist inom ett relativt snävt kompetensområde som det nyss förda resonemanget om lagarbete och verksamhetsutveckling innebär.

I förlängningen av dessa resonemang ligger naturligt slutsatsen att den framtida specialpedagogiska utbildningens olika delutbildningar bör karaktäriseras av en ökad inbördes samordning, såväl organisatoriskt som innehållsmässigt. De moment med likartade syften och innehåll som nu finns inom olika grenar och varianter skulle, med vidgat innehåll, kunna föras till en för alla deltagare gemensam kurs. De därpå följande alternativa specialiseringarna skulle vidare kunna ta sikte på något bredare problemområden än vad som nu är fallet. Som exempel på den starka specialisering som för närvarande råder kan nämnas att det i dag inom sektorn hörsel-tal-språk finns sju olika utbildningar som bl. a. förser samhället med specialister för gravt hörselskadade (döva), för elever med hörselrester, för hörselskadade med talsvårigheter, för talsvårigheter i allmänhet, för hörselskadade i allmänhet och för hörselskadade i förskolan. Även om varje handikappad har rätt till stimulans och stöd efter arten och graden av sin svårighet kan det ligga en fara i en så långtgående specialisering: handikappets särart skjuts i förgrunden, bilden domineras snarare av det som skiljer än av det som förenar olika individer etc. Mot den bakgrunden och med tanke på de argument som tidigare anförts anser LUT 74 att den alternativa specialiseringen, efter de för alla gemensamma studierna, primärt bör ta sikte på fem relativt breda sektorer, nämligen socio-emotionell utveckling/psykisk utveckling/hörsel-tal-språk/rörelse/syn.

Med tanke på bl. a. de problem som många specialpedagoger säger sig ha upplevt då de efter avslutad utbildning sökt tillämpa sina kunskaper i den egna skolans vardagsmiljö torde man vidare kunna konstatera beträffande dagens speciallärarutbildning, att den i hög grad ställer specialistfunktionen i centrum. Deltagarens roll att representera sin skola och sina arbetskamrater beaktas föga. En del av förklaringen till detta kan ligga i sättet att rekrytera deltagare: dessa söker ofta helt på eget initiativ och urvalet sker på basis av personliga meriter snarare än med beaktande av skolans behov. Orsaken kan också vara att söka i studiernas avskildhet från den egna skolan, från kolleger och från övriga arbetskamrater. Utbildningen styrs av generella behov, av forskningens framsteg, av rön och erfarenheter som utgör summan av vad man funnit hållbart i skilda sammanhang. I och för sig är detta givetvis riktigt och nödvändigt. Men upptakten till studierna måste vara den egna skolans problem och försöken att finna lösningar på dem. På samma sätt måste ett återkommande tema vara frågan om hur de nya kunskaper som utbildningen ger kan föra den egna skolans utveckling framåt och vara till nytta för de elever som läraren själv direkt eller genom arbetskamrater känner.

Den specialpedagogiska lärarresursen skall i grundskolan som regel ingå i en behovsanpassad flexibel förstärkningsresurs (jfr prop. 1977/78:85 om nytt

statsbidrag till grundskolan m. m., s. 51 och SFS 1978:345). Hur förstärkningsresursen disponeras regleras inte centralt. På grund härav har man uttalat farhågan att den resurs som den specialpedagogiskt utbildade läraren utgör icke kommer att utnyttjas för de elever som har särskilt behov av stimulans och stöd. Man kommer i åtskilliga skolor, har det sagts, att i första hand använda resursen för att skapa mindre grupper och klasser. Skall detta undvikas behöver den decentraliserade beslutsprocessen avseende förstärkningsresursens fördelning styras av en gemensam kunskap om specialpedagogikens strävan att ge varje elev den stimulans och det stöd han/hon behöver. Även häri ligger ett understrykande av behovet av att den specialpedagogiska utbildningen utformas så att dess deltagare blir förmedlare av synsätt och metoder till det egna kollektivet, ej enbart specialister som kollektivet restlöst överlämnar sina specialpedagogiska problem till.

LUT 74 har ovan redovisat sin syn på specialpedagogiken som en väsentlig faktor i det lokala utvecklingsarbetet och på specialpedagogen som en viktig katalysator i denna process. Som konsekvenser därav bör, sammanfattningsvis, den specialpedagogiska utbildningens olika delutbildningar organisatoriskt och innehållsmässigt närmas till varandra och starkare kopplas till den egna skolans villkor och problem.

10.1.6 *Den specialpedagogiska utbildningens innehåll och struktur*

Vikten av såväl bredd som djup i den specialpedagogiska utbildningen har bl. a. betonats i avsnitt 10.1.2. Vad gäller avvägningen mellan dessa två aspekter har utredningen stannat inför en utformning som innebär att den specialpedagogiska utbildningen i sitt första led avser en för alla studerande gemensam basutbildning om 20 poäng innefattande grundläggande studier kring temat helhetssyn-analys-handlande-förändringsvilja (jfr avsnitt 10.1.5.1) samt en därpå följande fördjupningsdel med alternativa studier av socioemotionell utveckling/psykisk utveckling/hörsel-tal-språk/rörelse/syn (jfr avsnitt 10.1.5.2). Till dessa fördjupningsmoduler, som bör omfatta 20 poäng, kan för fortsatt specialisering mot vissa handikappområden läggas ytterligare utbildningsdelar, i fortsättningen benämnda tilläggsmoduler. Frågan om tilläggsmodulernas tidsramar har bearbetats med hänsyn till deras innehåll men också med beaktande av den uppfattning som utredningen mött i många av sina kontaker och överläggningar med företrädare för specialpedagogisk utbildning, nämligen att de tidsramar som i dag gäller är relativt väl avvägda. Utredningen har därför funnit det riktigt att som allmän princip för tidsdimensioneringen låta längden av en given studieväg inom den specialpedagogiska utbildningen (basmodul+fördjupningsmodul+eventuell tilläggsmodul) överensstämma med längden av denna studievägs närmaste motsvarighet inom dagens speciallärarutbildning. De poängtal utredningen stannat inför framgår av den figur som skall redovisas längre fram (s. 288).

De vägar som figuren skisserar utgör inte fasta studiegångar i den bemärkelsen att de utesluter varianter och delvis andra sätt att nå kompetens för verksamhet inom det ena eller andra specialpedagogiska området. Bl. a. med hänsyn till variationen i lokala behov och därav betingade individuella önskemål bör sålunda andra kombinationer än de återgivna vara möjliga,

t. ex.kombinationer som förutom basmodulen innefattar den socio-emotionella fördjupningsmodulen jämte annan fördjupningsmodul med åtföljande tilläggsmodul. Förutom sneddningar av den arten bör även möjlighet finnas att inom en studiegångs totala tidsram lokalt göra mindre omfördelningar av poäng mellan fördjupningsmodul och tilläggsmodul.

Vad gäller utbildningens innehåll innebär principen om bredd och successiv specialisering att modulerna inbördes bör ha vissa beröringspunkter. Basmodulen bör sålunda bl. a. ge en orientering om de speciella metoder och tekniker inom mer avgränsade handikappområden som studierna inom fördjupningsmodulerna avser. På motsvarande sätt bör fördjupningsmodulerna ge viss inblick i de möjligheter som studierna inom tilläggsmodulerna kan erbjuda till fortsatt utveckling av angreppssätt och behandlingsformer.

Ytterligare skäl för en sådan uppläggning kan hämtas från utredningens tanke att etappavgång i viss utstäckning bör vara möjlig efter avslutade basmodulsstudier. Kombinationen basmodul, fördjupningsmodul och, i vissa fall, tilläggsmodul representerar givetvis den naturliga vägen mot specialpedagogisk verksamhet. Samtidigt kan konstateras att behov av tidsmässigt mer begränsade utbildningsinsatser ibland uppträder. Som exempel kan nämnas den ökade efterfrågan på lärare med viss specialpedagogisk utbildning som den pågående reformeringen av grundskolan medfört.

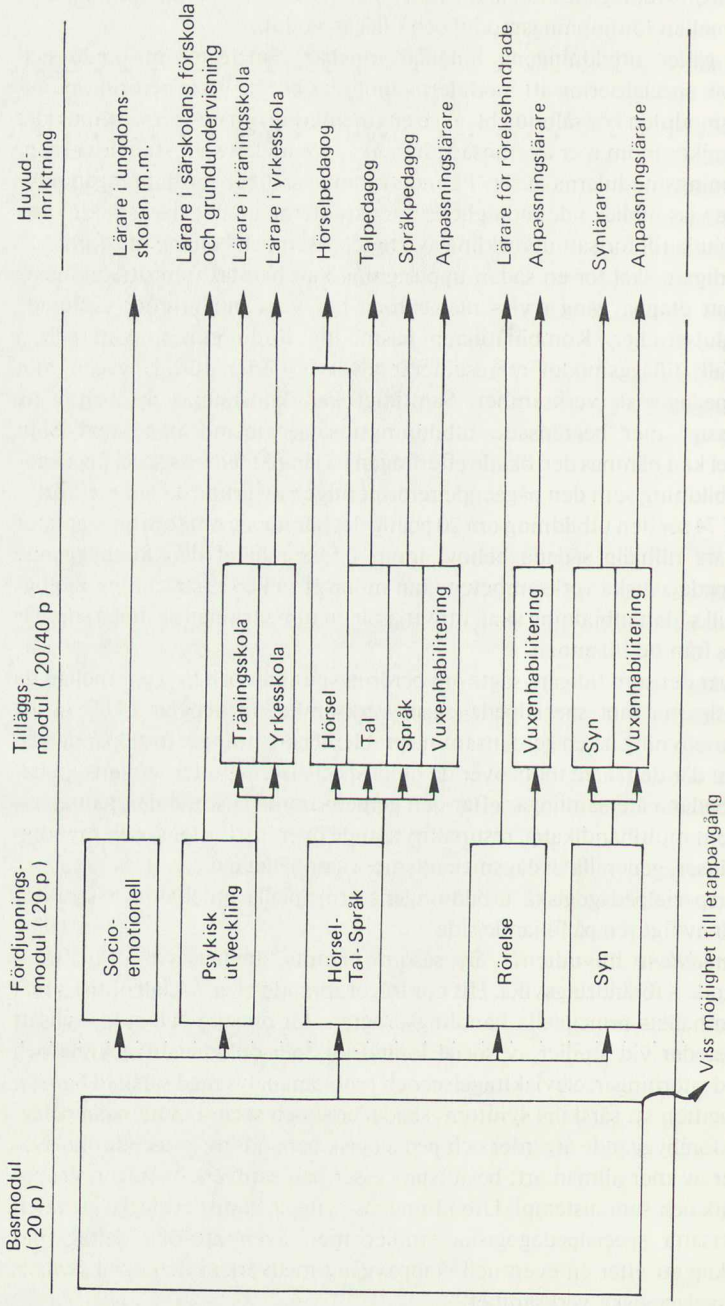
LUT 74 ser den utbildning om 20 poäng det här rör sig om som en regulator med vars tillhjälp sådana behov, inom i första hand den förebyggande specialpedagogiska verksamheten, kan mötas. I vilken utsträckning möjligheten till sådan utbildning skall utnyttjas är en dimensioneringsfråga som får avgöras från tid till annan.

Utöver det som tidigare sagts om beröringspunkter och bryggor mellan de olika vägarna mot specialpedagogisk verksamhet förutsätter LUT 74 att seminarieövningar och gemensamma problembearbetningar fortlöpande kan äga rum där deltagare möts över de olika specialiseringsalternativens gränslinjer. Sådana återsamlingar efter den gemensamma basmodulen kan ägnas frågor om multihandikapp, resursutnyttjande över institutions- och myndighetsgränser, generella utslagsmekanismer i samhället etc.

Den specialpedagogiska utbildningens principiella innehåll och struktur framgår av figuren på följande sida.

Basmodulens huvudtema är, såsom nämnts, helhetssyn – analys – handlande – förändringsvilja. Hit hör frågor rörande bl. a. socialpolitiska mål och samhällets principiella handlingsprogram för omsorg och stöd; synsätt och metoder vid studier av social förändring, personlighetsutveckling och beteendestörningar; eleviakttagelser och problemanalys med särskild hänsyn till uppgiften att särskilja symtom, skada/brist och socio-emotionella pålagringar; förebyggande åtgärder och pedagogisk behandling avseende skolsvårigheter av mer allmän art; beslutsprocesser och samverkansfrågor, gruppdynamik och samtalsterapi. Utbildningens syfte är främst att lägga grunden för fortsatta specialpedagogiska studier men även att öka deltagarnas beredskap att efter en eventuell etappavgång medverka i den egna skolans specialpedagogiska verksamhet.

Inom *fördjupningsmodulerna* och *tilläggsmodulerna* skall deltagarna ges möjlighet att vidareutveckla de insikter och metodiska färdigheter som den grundläggande lärarutbildningen, verksamheten som lärare och basmodul-


Basmodul (20 p)
Fördjupnings-modul (20 p)
Tilläggs-modul (20/40 p)
Huvud-inriktning
Socio-emotionell
Psykisk utveckling
Hörsel-Tal-Språk
Rörelse
Syn
Träningsskola
Yrkesskola
Hörsel
Tal
Språk
Vuxenhabilitering
Vuxenhabilitering
Syn
Vuxenhabilitering
Lärare i ungdoms-skolan m.m.
Lärare i särskolans förskola och grundundervisning
Lärare i träningsskola
Lärare i yrkesskola
Hörselpedagog
Talpedagog
Språkpedagog
Anpassningslärare
Lärare för rörelsehindrade
Anpassningslärare
Synlärare
Anpassningslärare
Viss möjlighet till etappavgång

studierna gett. Vad gäller dessa modulers inriktning och innehåll vill LUT 74 anföra följande synpunkter.

Någon fördjupningsutbildning kring elevers socio-emotionella utveckling finns inte i dagens speciallärarutbildning, bortsett från viss fortbildning för observationsundervisningens och ungdomsvårdsskolornas lärare. Behovet av en sådan fördjupningsutbildning är emellertid påtagligt i det vardagliga skolarbetet (jfr avsnitt 10.1.3). Den *socio-emotionella* fördjupningsmodulen utgör här ett betydelsefullt resurstillskott. Modulen är i första hand riktad mot förebyggande verksamhet och stöd inom den vanliga klassens/undervisningsgruppens ram. Den avser skolsvårigheter och socio-emotionella problem av mer allmän art och är den nuvarande gren 1-utbildningens närmaste motsvarighet i utredningens förslag. Den bör även kunna utgöra ett lämpligt alternativ för ungdomsvårdsskolans lärare. LUT 74 har övervägt möjligheten av att till modulen foga en socio-emotionell tilläggsmodul för att ge bl. a. den sistnämnda lärargruppen ytterligare möjlighet till fördjupning. Utredningen lägger på den punkten emellertid inte fram något formligt förslag utan nöjer sig med konstaterandet att vissa ytterligare behov av utbildning kvarstår.

I fördjupningsmodulen *psykisk utveckling* möts alla lärare med inriktning mot särskolan. Ett sådant möte, som dagens speciallärarutbildning ger små möjligheter till, bör bidra till utvecklandet av en gemensam referensram och bör ge ökade insikter i respektive kategoriers uppgifter och arbetsvillkor.

Karaktäristiskt för särskolan är den stora variationen i elevernas ålder, i deras möjligheter att följa undervisning av mer teoretisk, skolmässig art och i deras förutsättningar att tillgodogöra sig yrkesutbildning för stegvis övergång till yrkesliv och personligt oberoende. Särskolans träningsskola och yrkesskola utgör viktiga delar av det breda åtgärdsprogram som spännvidden nödvändiggör. Att inom fördjupningsmodulens ram ge nödvändig beredskap för lärarverksamhet inom särskolans samtliga huvudområden förskola, skola för grundundervisning, träningsskola och yrkesskola blir sannolikt svårt: de två förstnämnda torde av olika skäl komma att dominera som problem- och tillämpningsområden. LUT 74 ser det därför som nödvändigt att möjlighet till ytterligare studier ges lärare med inriktning mot något av de övriga två områdena. Tilläggsmodulerna *träningsskola* och *yrkesskola* svarar mot det behovet.

Många av särskolans elever är multihandikappade. De kan vara både utvecklingsstörda, blinda, döva eller rörelsehindrade. Ofta finns också socio-emotionella problem som en följd av det fysiska eller psykiska handikappet. Behovet av lärare utbildade för att ge dessa elever ett allsidigt stöd är stort. Den möjlighet till friare kombination av utbildningens bas- och tilläggsmoduler som tidigare understrukits medger att den specialpedagogiska utbildningens utbud kan anpassas även till det mångfasetterade lärarbehov som omsorgen om de multihandikappade innebär. Som exempel kan nämnas kombinationen av fördjupningsmodulen psykisk utveckling med fördjupningsmodulen hörsel-tal-språk, eventuellt åtföljd av någon av dessa modulers tilläggsmoduler.

Beträffande fördjupningsmodulen *hörsel-tal-språk* kan konstateras att en hörselpedagogisk utbildning som avser ge beredskap att hjälpa såväl döva som hörselskadade med hörselrester tidsmässigt måste blir ganska omfat-

tande. Teknikträningen kan därför behöva påbörjas redan i fördjupningsmodulen. Detsamma gäller för den talpedagogiska utbildningen. Mot den bakgrunden kan det här bli nödvändigt med en viss specialisering redan i fördjupningsmodulen i den bemärkelsen att utbildningens tyngdpunkt förläggs något olika för olika deltagargrupper. Specialiseringen får emellertid ej ges sådant utrymme att den gemensamma orienteringen får en andraplansroll.

Den egentliga specialiseringen mot verksamhet som hörselpedagog eller talpedagog sker inom tilläggsmodulerna *hörsel* respektive *tal*. Någon specialistutbildning direkt inriktad mot språkfunktionen finns inte i dag. Behovet av en sådan torde dock vara uppenbart. Skolverksamheten kan i längden inte undvara ökad kunskap om språkets psykologi, barnets språkutveckling och språkliga handikapp. För tilläggsmodulen *språk* gäller att den skall ge deltagaren beredskap att utveckla språket hos främst utvecklingsstörda, döva, autistiska och tvåspråkigt halvspråkiga barn samt barn med afasier. I den nuvarande synlärarutbildningen finns en speciell utbildning för s. k. anpassningslärare. Dessa tjänstgör vid anpassningskurser för vuxna synskadade. Mycket talar för att en specialistutbildning av liknande art även erbjuds för habilitering av hörselskadade, att med andra ord möjlighet ges att efter fördjupningsmodulen hörsel-tal-språk välja en tilläggsmodul avseende *vuxenhabilitering*.

Rörelsehindrade barn och ungdomar integreras alltmer i den vanliga undervisningen. Även inom särskolan finns ett stort behov av lärare med inriktning mot detta handikappområde. Fördjupningsmodulen *rörelse* bör ge ökade kunskaper om de rörelsehindrade handikappens fysiologi och psykologi samt beredskap att träna eleverna i de speciella tekniker som står till buds eller är under utveckling. Liksom inom området hörsel-tal-språk, bör även en tilläggsmodul avseende *vuxenhabilitering* finnas.

Fördjupningsmodulen *syn* bör ge ökade kunskaper om olika synskadors fysiologi och psykologi. Den bör även innefatta träningsprogram, metoder och tekniker ägnade att ge gravt synskadade elever stimulans och stöd. Metod-teknik-delen utvecklas ytterligare i tilläggsmodulen *syn*, medan tilläggsmodulen *vuxenhabilitering* speciellt inriktas mot verksamhet inom anpassningskurser för vuxna.

Som framgått är den beskrivning av modulernas innehåll som ovan lämnats mycket allmänt hållen. Detta sammanhänger med den tidigare betonade vikten av att de specialpedagogiska studierna klart anknyts till den egna skolans och det egna närsamhällets problem. Utifrån den synen på studiernas uppläggning är det knappast meningsfyllt att här söka precisera innehållet ytterligare. LUT 74 har i tidigare kapitel betonat vikten av behovsorienterade studier inom den grundläggande lärarutbildningen. Begreppet behovsorientering preciserades därvid till att gälla de utbildningsbehov som den studerande upplever inför de krav som skolan och yrkesutövningen ställer. Behovsinriktningen avser således skolans behov, såsom dessa fortlöpande identifieras av studerande och lärarutbildare i samverkan (jfr avsnitt 4.5.6 och 7.3.1). Utredningen har samma syn på uppläggningen av studierna inom den specialpedagogiska utbildningen, även om en skillnad finns i den markering som där görs av den egna skolans behov och av deltagarens roll av representant för den egna skolans personal. Även

vad gäller sättet att kombinera utbildningsdelar och bestämma studiernas tidsomfång ges avsevärda marginaler. Huvudskälet är detsamma, nämligen att skapa en specialpedagogisk utbildning som har en sådan flexibilitet att en anpassning kan ske till den stora variationen i olika elevgruppers behov och till lokala förhållanden.

LUT 74 vill avslutningsvis peka på att dess förslag inte ger utrymme för någon ämnesfördjupning av det slag som förekommer i dagens speciallärarutbildning, dvs. för ämnesstudier avsedda att i första hand öka lärarnas årskursvidd och möjliggöra undervisning på kringliggande stadier. Sådana inslag har sin givna plats i en utbildning vars syfte är att förbereda deltagarna för tjänstgöring som klasslärare inom ett så brett årskursintervall som möjligt men förlorar allt mer i betydelse ju mer lagarbete och samordnad specialundervisning vinner insteg. Till detta kommer att utredningens förslag rörande den grundläggande lärarutbildningen innebär att grundskolans lärare redan i det utbildningsskedet får en årskursmässigt och/eller ämnesmässigt bredare kompetens än i dag.

10.1.7 *Praktikens tidsomfång och lokalisering*

Behovet av en fast förankring av studierna i den egna skolans och kommunens verksamhetsutveckling och problem utgör en viktig styrfaktor för den fråga som rubriken anger. Vad gäller frågans första led, tidsomfånget, har LUT 74 stannat inför förslaget att respektive utbildningsvägars totala tidsresurs i stort sett bör fördelas lika mellan teoretiska moment och moment av tillämpningskaraktär. Till de sistnämnda momenten räknas givetvis utbildningens praktikinslag. Hur stor andel dessa i sin tur skall få av den tid som tillämpningsmomenten sammanlagt disponerar kan inte anges mer precist: såväl lokala variationer som variationer mellan olika utbildningsvägar och utbildningsmoduler måste här vara möjliga. Utredningen vill emellertid markera behovet av att praktiken ges en betydande tidsresurs inom den förordade delramen.

Vad gäller praktikens lokalisering har LUT 74 förutom principen om ökad verklighetsanknytning även tagit fasta på de erfarenheter som vunnits inom den särskilda utbildning av speciallärare som under senare år bedrivits på vissa utbildningsorter (1978/79 i Linköping, Umeå och Växjö/Malmö). Enligt vad utredningen under hand erfarit har bl. a. den uppläggning av utbildningen som därvid prövats med avsevärda inslag av praktik i egen klass bedömts positivt av flertalet deltagare. Kontakten med den egna skolan verkar för ett ökat specialpedagogiskt intresse och engagemang från kollegers och övrig skolpersonals sida samt lyfter fram deltagarens roll av att vara skolans representant i utbildningen.

Mot bl. a. den bakgrunden anser LUT 74 att den specialpedagogiska utbildningens praktikdel i betydande omfattning bör förläggas till den egna skolan. Lämpliga praktikställen är därvid dels den eller de klasser som deltagaren som lärare själv arbetat med, dels andra klasser/undervisningsgrupper. Liksom beträffande praktikens totala tidsomfång finner utredningen det emellertid inte meningsfyllt att lägga något mer precist förslag rörande invarvningen av praktik i den egna skolan i den totala utbildningsgången. En tänkbar principmodell vid en utbildning omfattande basmodul och socio-

emotionell fördjupningsmodul skulle kunna vara en inledande period på högskoleorten omfattande ca en halv termin, en därpå följande praktikperiod förlagd till den egna skolan eller kommunen under resten av terminen samt slutligen en termins utbildning på högskoleorten med ca fyra veckors praktik på nytt inlagd i den egna skolan. Tillämpningsmoment av annat slag än praktik, t. ex. studiebesök och/eller auskultationer på andra skolor och institutioner, skulle kunna inplaceras i såväl utbildningsperioderna på högskoleorten som i praktikperioderna i den egna skolan. Andra tidsfördelningar och modeller för invarvning är emellertid möjliga och kan, alltefter typ av utbildningsgång och lokala betingelser, vara mer ändamålsenliga. Inte minst torde det förbehållet gälla vid utbildning med inriktning mot särskolan.

10.1.8 *Urval av deltagare*

LUT 74 har i avsnitt 10.1.5.2 pekat på sättet att rekrytera deltagare/studerande som en viktig del av frågan om ökad verklighetsanknytning. Enligt utredningens uppfattning bör rekrytering i större utsträckning än i dag ske med hänsyn till lokala behov. Givetvis bör samtidigt en rimlig geografisk spridning eftersträvas. Utredningen är medveten om att åtskilliga problem av teknisk eller formell art är förknippade med tanken på ett ökat hänsynstagande till lokala behov: årliga behovsinventeringar och prioriteringar/kvoteringar skulle behöva göras, de bestämmelser som reglerar dagens antagningsförfarande ger inte utrymme för hänsynstaganden av den art det här skulle röra sig om etc. Inte desto mindre finner utredningen anledning att på det sätt som ovan skett markera en synnerligen önskvärd utvecklingslinje. Utredningen anser också att de problem av teknisk och formell art som i dag föreligger, på längre sikt bör kunna lösas genom insatser från vederbörande ämbetsverks sida, nämligen SÖ och UHÄ.

10.1.9 *Frågan om särskilda tjänster med specialpedagogisk inriktning*

Den nuvarande speciallärarutbildningen leder för vissa lärarkategorier till behörighet för särskilda tjänster med specialpedagogisk inriktning. I vilken mån den specialpedagogiska utbildning som LUT 74 föreslår skall ha en likartad motsvarighet i ungdomsskolans tjänstestruktur är ytterst en förhandlingsfråga. Utredningen avstår därför från att lägga något förslag men vill som sin uppfattning anföra följande.

Det synsätt som karaktäriserar utredningens förslag till specialpedagogisk utbildning, nämligen att det här främst rör sig om en utbildning på den egna skolans vägnar efter vilken deltagaren utgör en speciell tillgång i skolans lagarbete, låter sig inte lätt förenas med tanken på särskilda tjänster av befordringstyp. Å andra sidan gäller att en ökad kompetens förvärvad genom ytterligare studier utöver de som generellt gäller för tjänst i ungdomsskolan ofta ses som tillräcklig grund för en lönemässig karriär och traditionellt också ofta lett till en sådan. Utredningen har vägt dessa två synsätt mot varandra och menar att en lämplig balanspunkt kan vara att låta särskilda tjänster med specialpedagogisk inriktning i ungdomsskolan vara förbehållna lärare som genomgått specialpedagogisk utbildning om minst 40 poäng.

10.1.10 *Sammanfattning och avslutande kommentar*

Utredningen har, med utgångspunkt i skolans behov av specialpedagogisk verksamhet under ett brett åtgärdsregister innefattande såväl stöd och stimulans av den enskilde eleven som insatser avseende hans eller hennes omgivning, föreslagit en specialpedagogisk utbildning karaktäriserad av

- bredd och successiv fördjupning enligt mönstret gemensam basmodul, alternativa fördjupningsstudier inom fem specialpedagogiska verksamhetsområden samt eventuellt ytterligare påbyggnad genom tilläggsmoduler till vilka bl. a. hör moduler med speciell inriktning på vuxenhabilitering,
- vissa möjligheter till etappavgång efter genomgång av basmodulen samt till individuella kombinationer och sneddningar över utbildningens fem huvudvägar,
- ökad förankring i den egna skolans problem och verksamhetsutveckling.

Förslaget är i första hand utformat som en påbyggnadsutbildning på de grundläggande lärarutbildningar som LUT 74 förordar för grundskolans och gymnasieskolans del. Såsom närmare framgår av kapitel 17 Genomförande av utredningens förslag utesluter detta dock inte att utbildningen i vissa delar skulle kunna starta vid en tidigare tidpunkt än den som dess karaktär av påbyggnadsutbildning på de förordade utbildningarna av lärare för grundskolan och gymnasieskolan innebär.

Förslaget förutsätter i sin egenskap av principförslag att vissa frågor av organisatorisk, teknisk och formell art blir föremål för fortsatt utredning på verksnivå och/eller i annan ordning.

10.2 Påbyggnadsutbildning för att främja samverkan mellan förskola och grundskola

10.2.1 *Principiella synpunkter*

Förskollärarutbildningen har nyligen reformerats, varför direktiven till LUT 74 begränsats till att avse vissa samordningsfrågor:

> De sakkunniga kan ändå få anledning beröra förskollärarutbildningen vid behandlingen av frågan om samordning mellan utbildning för olika stadier.

I prop. (1976/77:76) om utbildning av förskollärare och fritidspedagoger m. m. (s. 84) betonas också behovet av samverkan:

> Det kan vara naturligt att förskollärar-, fritidspedagog- och klasslärarlinjerna börjar med en allmän introduktion, som kan vara gemensam för alla utbildningarna, och att dessa därefter blir mer specifika och yrkesinriktade.

För att göra övergången från förskola till grundskola så mjuk som möjligt, är det enligt LUT 74:s mening önskvärt att förskollärare ges viss möjlighet att följa en barngrupp vid övergången till grundskolans lägre årskurser. Omvänt finner utredningen det önskvärt att lärarna i grundskolans lägre årskurser

bereds möjlighet till regelbundna kontakter med de blivande eleverna redan på förskolestadiet.

En mer flexibel övergång till grundskolan, eventuellt med intagning varje termin i stället för som nu varje läsår, har aktualiserats under senare tid. LUT 74 vill utan att närmare gå in på sakfrågan erinra om utbildningsutskottets betänkande (UbU 1977/78:4) med anledning av motioner om skolstart m. m. Utskottet anför där bl. a.:

Höstterminen 1977 har en försöksverksamhet med integrering av förskola och lågstadium startats i Öckerö kommun. Försöksverksamheten innebär att barn i åldrarna fem till nio år deltar tillsammans i en verksamhet som omfattar inslag från både förskola och skola. Årskurser markeras ej i verksamheten och barnens levnadsålder utgör ingen permanent grupperingsgrund. Verksamheten leds av dels förskollärare, dels lågstadielärare och arbetsenheten beräknas fullt utbyggd omfatta 45 barn. Målet är att finna vägar för en årskurslös verksamhet och att söka sammanlänka förskolans och skolans arbetssätt och verksamhetsinnehåll.

Från en på så sätt integrerad för- och grundskola är steget inte långt till en skolstart vid ungefär sex års ålder. Resultatet av nämnda och annan liknande försöksverksamhet bör enligt utskottets mening avvaktas innan ställning tas till frågan om en utredning av förutsättningarna för att sänka skolpliktsåldern till sex år. Även om skolstarten internationellt sett är sen i Sverige är utskottet således inte, med hänvisning till pågående samverkansförsök på förskolans och skolans område, berett att tillstyrka motionen 1976/77:760 i denna del.

Oavsett vilken ställning riksdagen framgent kan komma att ta till förslag med liknande innebörd, finner LUT 74 frågor rörande samordningen mellan förskolan och grundskolans lägre årskurser ytterst viktiga. Samverkan mellan berörda lärarkategorier bör därför på olika sätt underlättas.

Samverkansförsök förekommer i dag i form av t. ex. viss integrering av utbildningen av dessa lärarkategorier och genom kommunala studiedagar kring inskolningsfrågor, gemensamma för lågstadielärare och förskollärare. Försöksverksamhet med integration förskola–lågstadium har prövats och prövas, liksom en mer integrerad utbildning av förskollärare och lågstadielärare.

I det följande föreslår LUT 74 en påbyggnadsutbildning som bör göra det möjligt för förskollärare att få direktkontakt med eleverna i grundskolans lägre årskurser genom viss tjänstgöring där och som gör det möjligt för lärare i grundskolans lägre årskurser att på samma sätt få kontakt med förskolan.

Utöver den påbyggnadsutbildning som LUT 74 nedan föreslår, bör enligt utredningens mening en ökad samordning komma till stånd mellan grundutbildningarna. Utredningen har bl. a. föreslagit att olika lärarutbildningar bör inledas med ett till stor del gemensamt praktisk-pedagogiskt orienteringsblock om 20 poäng. Även för förskollärarutbildningen föreslår LUT 74 en sådan inledande praktisk-pedagogisk orienteringskurs, som också kan underlätta den här föreslagna påbyggnadsutbildningen.

Avsikten med påbyggnadsutbildningen är inte att därigenom ge behörighet för tjänst i den angränsande skolformen utan att ge en något vidgad kompetens, som gör det möjligt för lärarna att över stadiegränserna delta i ett gemensamt lagarbete inom gränsområdet förskola – grundskola.

Genom en sådan kompletterande utbildning blir en bredare läraranvändning möjlig, vilket även är betydelsefullt i kommuner med ett litet antal barn i

de aktuella åldrarna. En viss tjänstgöring utöver de nuvarande stadiegränserna kan också ge berörda lärare i förskola och grundskola berikande och stimulerande erfarenheter, som bör komma arbetet i den egna skolformen tillgodo. Bl. a. för barn och elever med särskilda behov av stöd och stimulans kan det vara av betydelse att en givande lärarkontakt inte automatiskt avbryts vid övergången till grundskolan.

Det är emellertid inte bara barnens utveckling och elevvården som utgjort motiv för utredningens förslag i detta hänseende. En utgångspunkt har även varit de beröringspunkter som målen för förskollärarutbildningen har med LUT 74:s mål för utbildningen av lärare i grundskolan.

Utbildningen av förskollärare och utbildningen av lärare för grundskolan enligt LUT 74:s modell präglas av en gemensam grundsyn på eleven som aktiv och skapande. Den yrkesroll som båda utbildningarna förbereder för pekar mot ett vidsträckt ansvarsområde, där kontakter med hem och närsamhälle är viktiga. För både förskollärare och lärare i grundskolan är vidare kommunikation ett väsentligt inslag i utbildningen liksom i yrket. Båda utbildningarna förväntas ge utrymme för de studerandes eget ansvarstagande, för problemmedvetenhet, projektstudier och ämnesintegration. Vidare formas utbildningarna som en förberedelse för arbetslivet med tonvikt på samverkan, lagarbete och konfliktlösning. Arbetsmetodiken för förskolans blivande lärare liksom för grundskolans har därtill en psykologisk-pedagogisk förankring i utvecklingspsykologi, pedagogisk teori, metodik och praktik. För båda lärargrupperna krävs, enligt LUT 74:s förslag, obligatorisk arbetslivserfarenhet (jfr avsnitt 12.1) och – som redan nämnts – genomgången praktisk pedagogisk orienteringskurs.

Dessa väsentliga likheter i utbildningens uppläggning och inriktning bör kunna utgöra en god bas för en påbyggnadsutbildning med sikte på en viss kompetens inom den angränsande skolformen. Skillnaderna i fråga om förkunskapskrav och grundutbildning för de berörda lärarkategorierna måste emellertid också beaktas.

10.2.2 *Påbyggnadsutbildning för förskollärare*

LUT 74:s förslag till påbyggnadsutbildning för förskollärare som vill tjänstgöra i grundskolan avser som nämnts inte en vidareutbildning som syftar till behörighet. Avsikten är endast att genom en kompletterande utbildning möjliggöra viss fyllnadstjänst inom gränsområdet förskola/grundskolans lägre årskurser, varvid elevkontakter och elevvård liksom lagarbete mellan de i resp. skolform tjänstgörande lärarna får anses vara huvuduppgiften. Egen undervisning bör dock också kunna förekomma.

Dagens utbildning av lärare för grundskolans lägre stadier utgår från förkunskapskrav motsvarande minst tvåårig gymnasieskola. Fram till 1980 krävs för förskollärarutbildning formellt endast grundskola men redan nu har många blivande förskollärare gymnasieskolkompetens. Efter 1980 kan de båda utbildningarna sägas ha någorlunda jämförbara förkunskapskrav, även om skillnader kommer att finnas. Barnstugeutredningen (BU) föreslog i betänkandet (SOU 1976/77:67) Utbildning i samspel gymnasieskolans vårdlinje som normalväg för blivande förskollärare, följd av en tvåårig förskollärarutbildning. (BU:s intentioner har följts i den reviderade läroplanen för

gymnasieskolans vårdlinje som nu är föremål för viss försöksverksamhet).

Även efter 1980 kan förkunskapskraven till förskollärarutbildning skifta något beroende på vilket utbildningsalternativ som valts. Uppfyllande av de allmänna behörighetskraven för högskolestudier kan ge tillträde till en fem terminer lång förskollärarutbildning (100 poäng). Om den studerande i stället genomgått barnskötarutbildning, antingen i form av vårdlinjens gren för barna- och ungdomsvård eller den särskilda specialkursen inom gymnasieskolan, är vederbörande behörig att söka till en fyra terminer lång förskollärarutbildning (80 poäng). Om den studerande har barnskötarutbildning som följts av minst fyra års yrkeserfarenhet inom barnomsorgsområdet, kan detta ge tillträde till en förskollärarutbildning om 50 poäng.

LUT 74 har i sitt förslag till förkunskapskrav för tillträde till utbildningen av lärare för grundskolan utgått från de allmänna behörighetskraven för högskolestudier, i flera fall kombinerade med särskilda förkunskapskrav. Vissa skillnader förekommer alltså mellan de båda här aktuella utbildningarna.

Utbildningen till förskollärare inrymmer omfattande studier i utvecklingspsykologi, vilka konkretiseras i fältstudier och barnobservationer, ofta i samverkan med metodikundervisning och praktik. Härigenom belyses sambandet mellan psykologisk teoribildning, enskilda barns utvecklingsnivå och beteenden och den tillämpade metodiken. I utbildningen ingår också den förberedande läs- och matematikundervisningens metodik.

Mot denna bakgrund bör det te sig naturligt och stimulerande för förskollärare, som arbetat i t. ex. deltidsgrupper eller syskongrupper med äldre förskolebarn, att få arbeta med dessa barn också när de blivit elever i grundskolans första årskurser. Kompletteringsutbildningen härför bör inriktas på läs- och matematikundervisningens metodik och utgå från den redan förvärvade färdigheten i skapande verksamhet av olika slag.

I LUT 74:s förslag till utbildning av grundskollärare ger basblockets första del, Kommunikation, kompetens för undervisning i svenska och matematik i lägre årskurser. Denna del innehåller stoff som utgör en naturlig fortsättning på den utbildning i förberedande läs- och matematikundervisning som förskolläraren mött i sin grundutbildning. Som helhet bör den kompletterande utbildningen, enligt utredningens mening, kunna inrymmas inom en termins studier (20 poäng), avseende en något modifierad variant av den nämnda delen av grundskollärarutbildningen. Utbildningen bör kunna leda till kompetens för undervisning (fyllnadstjänstgöring, timlärartjänst) i svenska och matematik samt vissa praktiskt-estetiska ämnen i grundskolans lägre årskurser.

För tillträde till studier inom basblockets första del, Kommunikation, avseende grundskollärarutbildning krävs kunskaper i svenska och matematik motsvarande slutförda studier vid gymnasieskolans sociala linje. När det gäller förkunskapskravet i svenska anser dock utredningen att förskollärarutbildning jämte förslagsvis två års arbete i yrket bör bedömas som tillräckligt för tillträde till Kommunikation oavsett vilken förutbildning de sökande har. Undervisningen i matematik inom basblockets första del kräver däremot, enligt LUT 74:s bedömning, insikter och förståelse för matematiska begrepp och sammanhang på en nivå som motsvarar studier under två år vid någon linje i gymnasieskolan. Utredningen har dock inte velat föreslå något

särskilt förkunskapskrav i matematik för förskollärare utan förutsätter att enskilda studerande med otillräckliga förkunskaper i ämnet kan få stödundervisning.

Vad gäller övriga moment inom utbildningsdelen i fråga, dvs. drama, rörelse, musik, bild- och formarbete etc., har förskolläraren redan i sin grundutbildning och i sitt yrkesarbete förvärvat goda insikter. Visst utbyte bör därför här kunna ske mot handledd praktik inom grundskolans lägre årskurser.

Utbildningen bör inrymma ämnesstudier i svenska och matematik samt praktisk pedagogik. Studierna kan i stor utsträckning bedrivas i form av projekt. Teoriperioder bör växla med praktikperioder i grundskolans lägre årskurser. I anslutning till denna handledda praktik ges utbildning i allmän metodik, grundläggande läs- och matematikmetodik samt handskrivning och läromedelskunskap. Som förberedelse till lagarbete inom grundskolan ges orientering om undervisning i övrigt inom grundskolans lägre årskurser liksom om skolans olika elevvårdande organ.

10.2.3 *Påbyggnadsutbildning för grundskolans lärare*

Som tidigare sagts finns det stora likheter i mål, pedagogiskt synsätt och utbildningsmoment mellan förskollärarutbildningen och LUT 74:s modell för utbildning av lärare för grundskolan med inriktning mot undervisning i företrädesvis lägre årskurser. En påbyggnadsutbildning avsedd för lärare i grundskolans lägre årskurser som vill ha viss tjänstgöring i förskolan, bör främst ses som en förberedelse för arbete i deltidsgrupp och i syskongrupp på daghem. I det senare fallet innebär uppgiften att läraren tillsammans med övrig personal med olika utbildningsbakgrund bildar ett arbetslag, som tar ett gemensamt ansvar för verksamheten i barngruppen.

I påbyggnadsutbildningen bör grundskolläraren särskilt uppmärksammas på hur man i förskolan samtidigt spänner över vida verksamhetsområden med skilda aktiviteter och hur man där tillmäter den skapande verksamheten en speciell vikt som ett medel att främja barns allsidiga utveckling. Sådana inslag bör också kunna berika lärarens undervisning i grundskolan.

Kompletteringsutbildningen, som bör föregås av två års lärartjänst i huvudsakligen grundskolans lägre årskurser, utformas så att den ger rika praktiska erfarenheter av arbetet i förskola, både i deltidsgrupp och i daghem liksom i arbetslagens planering och uppföljning.

Praktikmomenten, som bör ha en sammanhängande karaktär, inleds och följs upp av teoriperioder, delvis i form av praktikseminarier, där förväntningar, intryck och erfarenheter bearbetas och fördjupas. LUT 74 anser det möjligt att uppnå den åsyftade, begränsade kompetensen under en termins påbyggnadsutbildning (20 poäng). Den grundskollärare som så önskar bör för detta ändamål kunna utnyttja den resurs för kompletterande grundutbildning om 20 poäng som utredningen föreslagit (jfr. avsnitt 7.4.5).

10.2.4 *Avslutande kommentarer*

De kompletteringsutbildningar som LUT 74 här föreslagit för förskollärare och för lärare i grundskolan med inriktning mot undervisning i företrädesvis

lägre årskurser, bör kunna anordnas också på mindre högskoleorter. Vid dimensioneringen bör hänsyn tas till såväl behovet av lärare med kompletteringsutbildning som efterfrågan på sådan utbildning. Den utbildning som föreslås för förskollärarnas del kan enligt utredningens mening ses som en modell möjlig att vid behov och efter lämpliga modifieringar tillämpas också för fritidspedagoger som önskar biträda med arbetet inom grundskolans lägre årskurser.

10.2.5 *Sammanfattande förslag*

LUT 74 finner en samverkan mellan förskolan och grundskolans lägre årskurser angelägen, bl. a. från elevvårdssynpunkt. Utredningen föreslår därför en påbyggnadsutbildning omfattande en termin (20 poäng) som gör det möjligt för förskollärare att följa en elevgrupp från förskola till grundskolans lägre årskurser och där ha viss tjänstgöring i svenska, matematik, gymnastik och praktiskt-estetiska ämnen (skapande verksamhet).

Utredningen föreslår vidare att lärare i grundskolan med undervisning i företrädesvis lägre årskurser genom en motsvarande påbyggnadsutbildning om 20 poäng med inriktning på förskola erhåller kompetens för viss tjänstgöring inom förskolan, främst avseende arbete i deltidsgrupp och i syskongrupp på daghem.

Båda dessa kompletteringsutbildningar – som alltså syftar till vidgad kompetens, ej till s. k. dubbel behörighet – bör föregås av två års tjänstgöring i yrket.

Utredningen anser också att den kompletteringsutbildning för förskollärare som skisserats vid behov och med lämpliga modifikationer även kan göras tillgänglig för fritidspedagoger.

10.3 Utbildning av lärarutbildare

10.3.1 *Allmänt*

Tidigare i betänkandet har LUT 74 framhållit utbildningen av lärarutbildare som ett viktigt medel för att främja förverkligandet av lärarutbildningens mål (jfr avsnitt 7.1.5). Utbildningen av lärarutbildare och målbeskrivningar har tillsammans bedömts vara de styrinstrument som får ökad betydelse jämfört med andra styrinstrument.

Utredningen har sålunda tagit förekomsten av en regelbunden och allsidig personalutbildning som förutsättning för sina förslag till utformning av utbildningsplanerna.

Frågan om lärarutbildarnas utbildning kan inte diskuteras och lösas som en fristående fråga. Den är nära förknippad med dels frågan om hur *rekrytering* till tjänst som lärarutbildare sker, dels frågan om hur lärarutbildarnas *tjänstgöringsförhållanden* (slag av tjänster, förordnandeperioder, skoltjänstgöring osv.) utformas.

I följande avsnitt diskuterar utredningen först hur behovet av *grundläggande befattningsutbildning* kan mötas i samband med nyrekrytering av lärarutbildare. Därefter diskuteras behoven av och formerna för en helt eller

delvis motsvarande utbildning för de lärarutbildare som redan nu är verksamma. Utgångspunkten är därvid, att anställning som lärarutbildare innebär övergång till en ny yrkesverksamhet, som tidigare yrkesutbildning endast delvis förberett för. Slutligen behandlas för båda grupperna gemensamt den *fortsatta utbildning* (fortbildning) som bör ske parallellt med yrkesverksamhet som lärarutbildare. Ett särskilt avsnitt ägnas frågan om utbildningen av de kommunalt anställda lärare som regelbundet medverkar i lärarutbildning.

10.3.2 *Målgrupper*

Om LUT 74:s förslag till förändrad lärarutbildning genomförs kommer det i framtiden att finnas fyra huvudgrupper av lärarutbildare verksamma inom grundutbildning och fortbildning av personal för skolan (jfr kapitel 13 och avsnitt 14.3):

- inom högskolan anställda lärare i praktisk pedagogik
- inom högskolan anställda lärare i ämnesteori eller motsvarande
- kommunalt anställda lärare som medverkar i lärarutbildning, t. ex. som handledare vid praktikskolor, samt
- personal som i olika former medverkar i fortbildning på skolområdet.

Under längre tid efter införandet av den nya lärarutbildningen kommer det att inom varje huvudgrupp finnas dels nyrekryterade lärarutbildare, dels lärarutbildare som redan har lång erfarenhet.

Till de fyra huvudgrupperna kommer den personal som i annan egenskap än lärare på olika sätt medverkar i lärarutbildningen, t. ex. inom högskolan administrativ personal, läromedelsintendent och institutionstekniker och inom praktikskolorna expeditionspersonal, vaktmästare, skolvärdar, elevvårdspersonal och lokalvårdare.

10.3.3 *Nuvarande utbildning av lärarutbildare*

För *den statligt anställda personal* som är verksam inom grundutbildning och fortbildning av lärare finns f. n. ingen grundläggande befattningsutbildning före eller i omedelbar anslutning till den första anställningen. Däremot finns olika former av återkommande utbildning: lärarutbildardagar, lärarutbildarseminarier och olika former av projektledarutbildning.

I tjänstgöringen för varje lärare vid institutioner för lärarutbildning och för fortbildningspersonal vid länsskolnämnderna ingår sedan 1973 fem dagars fortbildning, s. k. lärarutbildardagar. Dessa genomfördes de första åren huvudsakligen som program gemensamma för samtliga lärarutbildare inom en region (motsvarande fortbildningsregionen). Numera avsätts i allmänhet endast en à två dagar för sådana ändamål medan återstoden av tiden används för lokala program. Dessa program genomförs efter den 1 juli 1977 i huvudsak institutionsvis och i den omfattning som tilldelade medel medger. Inom en av regionerna har läsåret 1977/78 tre dagar försöksvis disponerats för helt individbestämd fortbildning. Dessutom har en mindre summa pengar stått till förfogande för resor, material m. m.

För institutionsföreståndare eller motsvarande inom grundutbildningen

och för fortbildningspersonal vid länsskolnämnderna genomfördes fram till den 1 juli 1977 varje år s. k. lärarutbildarseminarier på tre dagar. Syftet var ursprungligen dels att ge tillfälle till erfarenhetsutbyte mellan olika institutioner, dels att bearbeta SÖ:s behovsanalyser avseende skolpersonalens fortbildning. Seminarierna anordnades för olika ämnen eller ämnesområden och rekryterade deltagare från hela riket. Även SÖ:s skolkonsulenter deltog i allmänhet. Sedan lärarutbildningen inordnades i högskoleväsendet har lärarutbildarseminarierna inskränkts eller helt upphört i många ämnen/ämnesområden, främst på grund av medelsbrist.

Personal som ansvarar för genomförande av olika slags fortbildningsprojekt inbjuds i allmänhet regelbundet till konferenser för gemensamma diskussioner och planering. Inom fortbildningsavdelningarna utgör dessa konferenser en regelbunden projektledarutbildning. Omfattning och form uppvisar betydande lokala variationer.

Av de nuvarande *kommunalt anställda lärarutbildarna* är det enbart handledarna som får tillfälle till regelbunden utbildning. Denna omfattar en vecka per år och är förlagd till tjänstetid. Deltagandet är obligatoriskt för den som är förordnad som handledare. Utbildningen genomförs i allmänhet separat för handledare inom olika utbildningslinjer. Däremot samverkar i allmänhet olika utbildningsorter inom en region när det gäller utbildning av handledare inom en och samma linje.

För högskolan i övrigt har man fattat beslut om handlingsprogram för lärarfortbildning. Verksamhet enligt detta program, som skall gälla alla lärare inom högskolan, inleddes läsåret 1976/77 och skall successivt byggas ut. I programmet ingår förutom introduktionsutbildning för alla nyanställda två slag av återkommande utbildning. Inom institutionen (motsvarande) genomförs under tre dagar varje år s. k. pedagogiska seminarier om aktuella utbildningsproblem. Utanför institutionen anordnas vart tredje år s. k. pedagogiska idékurser (pedagogisk förnyelse, organisationsutveckling) på två veckor och med intervaller på fyra till sex år ämnesanknutna kurser omfattande en vecka. De senare ägnas dels åt ämnesutveckling, dels åt svenska och internationella erfarenheter inom ämnesområdet.

10.3.4 *Lärarutbildningskommitténs förslag*

I sitt slutbetänkande Utbildning av lärarutbildare (SOU 1973:42) lade lärarutbildningskommittén (LUK) fram detaljerade förslag till befattningsutbildning av lärarutbildare. Genom sina tilläggsdirektiv har LUT 74 fått i uppdrag att beakta dessa förslag i sina överväganden om bl. a. en återkommande fortbildning av lärarutbildare.

Lärarutbildningskommitténs förslag omfattar två huvuddelar: dels en reguljär befattningsutbildning för alla dem som skall medverka i den framtida utbildningen av lärare i LUK-ämnen, dels en särskild befattningsutbildning av engångskaraktär inför genomförandet av den föreslagna reformen av grundutbildningen.

LUK delar in lärarutbildarna i två huvudgrupper: lärare i ämnesutbildning och lärare i praktisk-pedagogisk utbildning (innefattande även handledare). Befattningsutbildningen för dessa båda huvudgrupper föreslås följa två olika, stegvis uppbyggda utbildningsgångar. Delar av utbildningen bör dock enligt

LUK:s uppfattning genomföras gemensamt för de båda huvudgrupperna.

För lärare i ämnesutbildning föreslås den reguljära befattningsutbildningen omfatta

- introduktionsutbildning på tillsammans tre veckor, fördelade på två veckors introduktionskurs och en veckas uppföljningskurs under första anställningsåret
- fortbildning i olika former med en sammanlagd omfattning av två veckor per år.

Fortbildningen förutsätts till en del äga rum inom den egna institutionen och bygga på den interna planeringen av varje befattningshavares tjänstgöring, t. ex. interna seminarier och studiedagar eller periodvis koncentration av den enskildes arbetsuppgifter på forsknings- och utvecklingsarbete. Till övriga delar föreslås fortbildningen bestå av seminarier, studiedagar och kurser genomförda antingen i lokala eller regionala "tvärgrupper" med deltagare från olika institutioner eller i grupper med företrädare för samma ämne från hela landet.

Befattningsutbildningen för medverkande i den praktisk-pedagogiska utbildningen förutsätter att de berörda lärarna tillsammans med handledarna bildar lärarlag. Utbildningen föreslås omfatta:

- introduktionskurs på två veckor (sommartid för nyutnämnda lärare, terminstid för redan verksamma lärare),
- fortbildningskurser på en vecka varje termin (terminstid).

Deltagande i befattningsutbildning föreslås vara obligatoriskt men inte utgöra behörighetskrav. I utbildningen skall också fortbildningskonsulenter kunna delta.

LUK föreslår vidare, att utbildningsgångarna för de båda huvudgrupperna av lärarutbildare kompletteras med särskild utbildning på tillsammans upp till tio veckor för pedagogisk-administrativ ledningspersonal inom lärarhögskolor och praktikskolor.

Den särskilda befattningsutbildningen för redan verksamma lärarutbildare i LUK-ämnen skall enligt LUK:s förslag genomföras under året före det år då övergången till den nya lärarutbildningen påbörjas. Den föreslås bli inriktad på information om den högre utbildningens mål, organisation och arbetsformer, på arbete med studieplaner och på utveckling av undervisningsmetoder.

För huvuddelen av befattningsutbildningen förutsätts lokala och regionala myndigheter ansvara. De centrala ämbetsverkens ansvar föreslås bli begränsat till utarbetande av vissa riktlinjer och ramprogram och till planering av utbildningen för den pedagogisk-administrativa personalen.

LUT 74 har i sin bearbetning av frågan om lärarutbildarnas utbildning allmänt sett utgått från de krav, som utredningens egna förslag till förändring av den grundläggande lärarutbildningen ställer. Vid utformningen av de konkreta förslagen har LUK:s utbildningsprogram delvis tjänat som mönster. Det gäller framför allt förslaget om en särskild introduktionsutbildning av viss omfattning för nyanställda lärarutbildare liksom förslagen om den återkommande fortbildningens allmänna inriktning och struktur.

10.3.5 *Grundläggande befattningsutbildning*

I överväganden om den grundläggande befattningsutbildningen är det nödvändigt att skilja mellan den grundläggande utbildning som krävs för behörighet till anställning som lärarutbildare och den särskilda introduktionsutbildning som är nödvändig före eller i omedelbar anslutning till sådan anställning.

LUT 74 lägger i kapitel 11 fram förslag till forskarutbildning i utbildningsvetenskap. Förslaget innebär bl. a., att forskarutbildning med antingen allmänt utbildningsvetenskaplig inriktning eller utbildningsmetodisk inriktning kan påbörjas med grundläggande lärarutbildning och viss tids lärarerfarenhet som grund. Därigenom ökar möjligheterna att de som anställs som lärarutbildare i praktisk pedagogik kan komma att ha genomgått forskarutbildning i utbildningsvetenskap. Sådan utbildning bör ges särskilt meritvärde. Även framgent bör dock omfattande och väl vitsordad erfarenhet av undervisning och arbete med skolutveckling på det lokala planet eller riksplanet helt eller delvis kunna ersätta sådan utbildning. Vid utformningen av den nya forskarutbildningen bör hänsyn tas bl. a. till behovet av att de lärare som planerar att söka anställning som lärarutbildare kan gå igenom vissa avgränsade delkurser. På längre sikt bör fullständig eller partiell forskarutbildning i utbildningsvetenskap utgöra en gemensam bas för alla lärare i praktisk pedagogik. Utredningen har tidigare understrukit, att lärarutbildningen liksom annan högskoleutbildning skall vila på vetenskaplig grund.

Utöver den allmänna kompetens som krävs för behörighet är det enligt LUT 74:s uppfattning nödvändigt att tillföra nya lärarutbildare i praktisk pedagogik särskild kompetens i samband med att de påbörjar sin anställning. Denna kompetens bör ges i en särskild introduktionsutbildning, som bör omfatta bl. a. följande:

- Studier och bearbetning av den grundsyn som präglar lärarutbildningen och de mål som gäller för den; därvid bör ingående diskuteras hur målen på olika sätt skall kunna förverkligas.
- Studier av de medel lärarutbildningen förfogar över (organisation, ramar, utbildningsdelar osv.) och av villkoren för att dessa medel tillsammans skall bilda en helhet.
- Tillfällen att konkret träna planering av lärarutbildningen som en helhet – utifrån kännedom om dess mål och dess medel.
- Arbete med problem- och behovsorienterad utbildning (krav, problem, lärarroll, värderingar, osv.).
- Bedömning och utvärdering i lärarutbildningen.
- Bearbetning av vuxenpedagogiska problem.
- Tillfällen att träna och utveckla samarbete och samverkan.

Introduktionsutbildningen bör genomföras gemensamt för lärarutbildare i praktisk pedagogik på olika utbildningslinjer och bygga på ramprogram som utarbetas centralt eller regionalt. Utredningen är inte beredd att ta mer definitiv ställning till introduktionsutbildningens omfattning i tid. Denna kan bedömas först efter en närmare analys av bl. a. utbildningsinnehåll och målgruppernas storlek. I de fall deltagarna redan har utbildningsvetenskaplig forskarutbildning torde den dock kunna begränsas till två à tre veckor. Om

deltagarna saknar sådan utbildning torde en väsentligt längre introduktionsutbildning vara nödvändig.

Utbildningen föreslås bli genomförd dels som extern utbildning i form av regionala kurser med något eller några års mellanrum, allt efter rekryteringstakten, dels som utbildning inom institutionen. Utbildningen på institutionsnivå bör ske i form av handledning och seminarier. Möjligheterna att utnyttja resurser även inom det allmänna skolväsendets organisation för fortbildning och lokal skolutveckling bör närmare undersökas. T. ex. kan under de närmaste åren samverkan med pågående skolledarutbildning på regional nivå komma i fråga.

För de lärare i ämnesteori som kommer att ha huvuddelen av sin tjänstgöring inom lärarutbildningen, gäller generellt de krav på behörighet som finns inom högskolan. Man bör i samband med planeringen av ovan föreslagna introduktionsutbildning för lärare i praktisk pedagogik undersöka vilka behov av kompletterande utbildning i utbildningsvetenskap – i form av delkurser – som kan bli nödvändiga även för de nya lärarna i ämnesteori. Liksom lärarna i praktisk pedagogik måste också dessa få studera och diskutera lärarutbildningens mål, medel och arbetsformer utifrån ett helhetsperspektiv. Behoven av en sådan utbildning förstärks genom utredningens förslag, att studier i praktisk pedagogik inom alla direktutbildningar av lärare i avsevärd omfattning bör ges parallellt med ämnesundervisningen och att olika lärarutbildare därvid bör bilda ett lärarlag (avsnitt 7.2.2). Introduktionsutbildningen för lärarutbildare i ämnesteori bör framför allt ägnas åt olika aspekter på ämnesinnehållet i lärarutbildningen i förhållande till skolämnets roll i skolans totala verksamhet. Därvid aktualiseras de frågor i gränsområdet mellan ämnesteori, teoretisk pedagogik och undervisningsmetodik, som tidigare redovisats i anslutning till begreppet ämnesdidaktik (avsnitt 7.2.3).

Introduktionsutbildningen av lärarutbildare i ämnesteori bör till övervägande delen genomföras som extern utbildning. Den bör därvid så långt möjligt samordnas med ovan föreslagna regionala kurser för nya lärarutbildare i praktisk pedagogik. En mindre del av utbildningen kan ske i form av handledning på institutionsnivå. Därvid bör även lärarutbildare i praktisk pedagogik komma ifråga som handledare. Liksom övrig introduktionsutbildning bör den genomföras före eller i direkt anslutning till att tjänsten som lärarutbildare tillträds.

10.3.6 *Kompletterande utbildning för nu verksamma lärarutbildare*

En stor del av nu tjänstgörande lärarutbildare inom grundutbildningen har rekryterats under 1960-talets period av kvantitativt stark expansion inom lärarutbildningen. Under denna tid har det vad gäller lärare i metodik och delvis även lärare i pedagogik inte varit möjligt att vare sig ställa krav på eller erbjuda tillfälle till någon mer omfattande utbildning i utbildningsvetenskap som komplettering till grundläggande lärarutbildning och lärarerfarenhet.

Det är heller inte rimligt att i efterhand införa krav på ytterligare teoretisk utbildning med allmänt utbildningsvetenskaplig eller utbildningsmetodisk inriktning som ett obligatorium för dessa gruppers del. Däremot är det, enligt

utredningens mening, utomordentligt angeläget att på olika sätt underlätta dessa gruppers möjligheter att delta dels i introduktionsutbildning för nya lärarutbildare, dels i delkurser inom den forskarutbildning som LUT 74 föreslår. Det senare kan främjas bl. a. genom att reglerna för tillträde till dessa kurser mjukas upp.

Om behoven att ge alla nu verksamma lärarutbildare tillfälle till kompletterande grundläggande befattningsutbildning bedöms som starka, kan den modell som f. n. tillämpas för den särskilda skolledarutbildningen erbjuda en förebild. Denna utbildning omfattar en utbildningsperiod på totalt två år med kursveckor (kursdagar) och hemarbetsperioder varvade. Antalet kursdagar är f. n. 25.

LUT 74 förutsätter, att villkoren för att på tjänstetid delta i delkurser inom forskarutbildningen eller för att gå igenom kompletterande befattningsutbildning av t. ex. skolledarmodell kommer att bestämmas genom avtal. Utredningen går därför inte närmare in på frågan om dessa utbildningars inriktning och utformning. Utredningen förutsätter dock, att möjligheterna beaktas att samordna denna kompletterande utbildning med ovan föreslagna introduktionsutbildning för nyrekryterade lärarutbildare.

10.3.7 *Fortsatt utbildning*

Den fortsatta utbildning, som bör löpa parallellt med yrkesverksamhet som lärarutbildare, bör till inriktning och omfattning vara densamma för både nyrekryterade och redan verksamma lärarutbildare – åtminstone om man utgår från att de senare under de närmaste åren får tillfälle till den kompletterande utbildning som utredningen skisserat i det föregående.

Utformningen av lärarutbildares återkommande utbildning är beroende av olika allmänna överväganden. I det följande behandlas några av dem kortfattat.

Utformningen och omfattningen är bland annat beroende av *vilken kunskap* man bedömer att lärarutbildare fortlöpande behöver ta del av och *vilka erfarenheter* de fortlöpande behöver göra. Allmänt sett kan kunskapen och erfarenheterna avse huvudområdena

- samhället och samhällsutvecklingen
- skolan och skolans utveckling
- utbildningsvetenskapen och dess utveckling
- ämnesinnehållet och ämnets (ämnesområdets) utveckling

Mot bakgrund av den syn på skolutvecklingen och de mål för lärarutbildningen, som LUT 74 redovisat, finner utredningen att lärarutbildarna bör ges möjligheter att inom samtliga dessa fyra huvudområden fördjupa och bredda sina kunskaper och erfarenheter parallellt med sin yrkesutövning. Endast därigenom, menar utredningen, kan utbildningen av lärarutbildare fungera som instrument för styrning och stimulering av lärarutbildningen på det sätt som diskuteras i kapitel 7.

LUT 74 finner det väsentligt, att den återkommande utbildningen kan ge lärarutbildarna tillfälle att *både* ta del av den kunskap som produceras utanför lärarutbildningen *och* att själva producera ny kunskap om undervisning och skola.

Därmed kan frågan om lärarutbildarnas återkommande utbildning inte bli enbart en fråga om formell utbildning. Det måste i stället bli fråga om en rad olika åtgärder som vidtas samtidigt och i överensstämmelse med varandra. LUT 74 förordar därför att följande delkomponenter tillsammans utgör den återkommande utbildningen för lärarutbildare:

- Inom *utbildningslaget* (jfr avsnitt 7.3.2) sker i anslutning till utbildningen ett fortlöpande erfarenhetsutbyte och överförande av kunskap mellan de olika kategorier av lärare som ingår i laget (lärare i praktisk pedagogik med olika bakgrund, lärare i ämnesteori och lärare från praktikskolorna).
- I tjänstgöringen ingår att *delta i och ansvara för forskning* på det utbildningsvetenskapliga området. Enligt utredningens uppfattning bör huvuddelen av denna forskning genomföras så att lärarutbildare ingår i en projektgrupp med företrädare för olika erfarenhets- och intresseområden. Det är också angeläget, att den utbildningsvetenskapliga forskningen vid högskolor med lärarutbildning inriktas på problem, som är av generellt intresse för utvecklingen av skolan och för lärarutbildningen. Utredningen utgår från att möjligheterna till lärarutbildares medverkan i forskning beaktas vid fördelningen av de regionala medlen för forskningsanknytning inom högskolan liksom vid planeringen av det pedagogiska utvecklingsarbete, som leds från länsskolnämnderna (läsåret 1978/79 750 000 kr.). Utredningen förutsätter vidare, att frågan bearbetas även av skolforskningskommittén.
- Inom institutionen i praktisk pedagogik eller i samarbete mellan denna och andra institutioner, som medverkar i lärarutbildning, anordnas som en del av tjänstgöringen regelbundet *seminarier om såväl skol- och utbildningsfrågor* som frågor i anslutning till *forskningen i utbildningsvetenskap och det pedagogiska utvecklingsarbetet.*
- I tjänstgöringen kan vidare ingå att *fortlöpande delta i arbetet med lokal skolutveckling* vid de praktikskolor som lärarutbildningen samverkar med. Detta kan ses som en naturlig del av den *skoltjänstgöring* som lärarutbildare förutsätts ha liksom av arbetet i utbildningslaget vid praktikskolan (jfr avsnitt 7.3.2). Även detta arbete bör kunna ge underlag för seminarier inom högskolan och i övrigt anknytas till forskningen inom berörda institutioner.
- I anslutning till skoltjänstgöringen och arbetet med den lokala skolutvecklingen är det naturligt, att lärarutbildarna också *deltar i den skolbestämda fortbildningen* vid praktikskolan (jfr kapitel 9).
- Utöver hittills nämnda delkomponenter, som förutsätts vara integrerade delar av tjänstgöringen, är det nödvändigt att lärarutbildarna även har tillgång till fortbildning i egentlig mening. För denna fortbildning bör enligt utredningens mening samma principer gälla som i kapitel 9 föreslagits gälla för skolpersonalens fortbildning. Det bör således inom högskolans sektor för lärarutbildning finnas möjlighet till dels en *organisationsbestämd fortbildning,* dels en *individbestämd fortbildning* för all lärarpersonal. Medel för denna fortbildning bör tilldelas högskolorna som ett särskilt anslag.

Med organisation avses i förslaget om organisationsbestämd fortbildning närmast linjen eller institutionen. Både för denna fortbildning och för

den individbestämda fortbildningen bör bestämda tidsresurser regelbundet finnas och utgöra en del av lärarutbildarnas tjänstgöring.

Tiden för organisationsbestämd fortbildning kan delvis motsvara hittillsvarande lärarutbildardagar. Syftet bör bl. a. vara att bearbeta frågor som i anslutning till utbildningen är av gemensamt intresse för samtliga utbildare eller olika grupper inom linjen eller institutionen, att planera utveckling av lärarutbildningen osv.

För den individbestämda fortbildningen bör samma principer för uttag av tid, val av utbildningsinnehåll och utbildningsform samt val av utbildningsanordnare eller "utbildningsinstitution" i vid bemärkelse gälla, som utredningen tidigare förordat för personal inom skolväsendet (jfr avsnitt 9.3.5). Inom ramen för den individbestämda fortbildningen förutsätts – om det inte sker på annat sätt – även kontakter med den utbildningsvetenskapliga och ämnesvetenskapliga forskningen kunna ske. Detta gäller särskilt dem som tillhör institutioner utan egna forskningsresurser. Inom denna fortbildning kan tillfälle ges också till det utbyte mellan olika högskolor som hittills skett vid de s. k. lärarutbildarseminarierna varje år.

LUT 74 förutsätter, att villkoren för de olika delkomponenterna i återkommande utbildning för lärarutbildare som beskrivits ovan, fastställs i avtal. Därefter bör det ankomma på den enskilda högskoleregionen att närmare utforma verksamheten inom de olika områden, som delkomponenterna berör. Det bör också vara en uppgift för den enskilda högskolan eller högskoleregionen att utforma den stödorganisation för verksamheten, som kan krävas. Denna förutsätts bl. a. – på samma sätt som den statliga stödorganisationen inom skolväsendet – i första hand svara för information och rådgivning till institutioner, linjer och enskilda lärarutbildare och i andra hand erbjuda ett kompletterande utbildningsutbud.

10.3.8 *Utbildning av handledare m. fl.*

Behovet av utbildning för handledare bestäms av de funktioner som dessa förutsätts ha i den framtida lärarutbildningen. Handledarorganisationen förutsätts bygga på bl. a. följande principer:

- Handledaruppgiften och utvecklingsarbetet måste knytas fast till varandra.
- Handledaruppgiften skall inte ha karaktären av exklusiv expertuppgift.
- Handledarorganisationen skall, åtminstone inom grundskolan, snarare bygga på skolor än på enskilda lärare.

Deltagande i lokal skolutveckling förutsätts vara en uppgift för i huvudsak all personal inom berörda skolor (jfr kapitel 9). Även lärarutbildningsuppgiften förutsätts beröra fler än dem som formellt är utsedda till handledare.

Behovet av att vissa lärare har särskilt handledaruppdrag bestäms delvis av hur angeläget man bedömer det vara att en lärare vid skolan alltid "nära följer" den studerande. Ett fältcentrerat arbetssätt förutsätter bl. a., att de studerande kan göra egna iakttagelser i en konkret verklighet. Det kräver också, att iakttagelserna kan följas av en diskussion i en grupp med

medstuderande och lärare. Det är enligt utredningens bedömning inte nödvändigt, att bearbetningen av intrycken och hjälpen att tolka dem alltid sker i en situation där samtliga i gruppen har upplevt samma verklighet.

Ett fältcentrerat arbetssätt förutsätter således inte, att handledaren alltid behöver följa den studerande. Avgörande för handledningens kvalitet är inte heller enbart den enskilde handledarens kompetens utan den kompetens som finns samlad i utbildningslaget.

Inom detta *utbildningslag* bör en väsentlig kunskaps- och erfarenhetsöverföring kunna ske till de lärare som ingår från praktikskolan. På samma sätt bör de statliga lärarutbildarnas deltagande i arbetet med lokal skolutveckling ge naturliga tillfällen till informell fortbildning.

Detta minskar dock inte behovet av *grundläggande befattningsutbildning* för dem som i egenskap av kommunalt anställda lärare medverkar i lärarutbildning. Bl. a. ställer förslaget om att dessa samtidigt skall ansvara för uppgifter rörande praktik och uppgifter som avser lokal skolutveckling, särskilda krav på utbildning.

Inriktningen av denna introduktionsutbildning bör i stort vara densamma som ovan föreslagits för lärarutbildare inom högskolan. Så långt möjligt bör den samordnas med utbildningen för dessa lärare. Utredningen är inte beredd att ta ställning till utbildningens omfattning i tid. Den torde dock kunna göras kortare än de kurser som föreslagits för de statligt anställda lärarutbildarna. En möjlig väg att tillgodose behoven är att erbjuda kurser inom ramen för den individbestämda fortbildningen på skolområdet.

Den utbildning av handledare som hittills genomförts har varit begränsad till vissa utbildningslinjer. Enligt LUT 74:s mening bör utbildning av de kommunalt anställda lärarutbildarna fortsättningsvis kunna ges i lika omfattning på *alla* de linjer som utredningens förslag omfattar.

För de kommunalt anställda lärare, som under längre tid regelbundet medverkar i lärarutbildning, aktualiseras behovet av *återkommande utbildning* särskilt för denna uppgift. Det finns skäl överväga om denna utbildning bäst sker inom ramen för den reguljära skolbestämda och individbestämda fortbildningen på skolområdet. Man kan tänka sig att till praktikskolorna som helhet eller till enskilda grupper inom dem för detta ändamål ge en något större tidsvolym eller ett något större driftsanslag än vad som gäller vid skolor i övrigt. Därvid bör utöver behovet av utbildning även behovet av stöd till den lokala skolutvecklingen i allmänhet beaktas.

I sammanhanget bör också frågan om behovet av särskild utbildning för *skolledarna* vid berörda skolor granskas närmare. Behoven kan mötas antingen som en del av den reguljära skolledarutbildningen eller som en del av utbildningen av de kommunalt anställda lärarutbildarna. Nära denna fråga ligger frågan om utbildning för de inskolningsinsatser som föreslagits i kapitel 8.

LUT 74 utgår från att villkoren för de kommunalt anställda lärarutbildarnas grundläggande befattningsutbildning och återkommande utbildning bestäms genom avtal, eventuellt som en del av avtal om personalutbildning (fortbildning) på skolområdet över huvud taget. Det bör sedan ankomma på den enskilda högskolan eller högskoleregionen att i samverkan med berörda kommuner (skolor) och vid behov även den regionala statliga fortbildningsorganisationen närmare utforma utbildningen.

11 Forskningsanknytning – forskarutbildning

11.1 Begreppet forskningsanknytning

Termen forskningsanknytning har kommit att användas som en sammanfattande benämning på en rad mål och åtgärder avseende samspelet mellan å ena sidan vetenskapligt synsätt och arbete och å andra sidan grundläggande högskoleutbildning.

För LUT 74 har det varit väsentligt att inte begränsa frågan om lärarutbildningens forskningsanknytning till en fråga om hur olika forskarutbildningsvägar skall anknytas till den grundläggande lärarutbildningen. Lärarutbildningens forskningsanknytning måste i första hand inbegripa frågan om hur man i den grundläggande lärarutbildningen mer generellt kan främja förändringsberedskap, problemorientering och kritiskt tänkande, dvs. sådana kvaliteter som förutsätts utmärka forskningsverksamhet. Detta innehållssamband mellan grundutbildning och forskning har i senare års programskrifter, rapporter och betänkanden avseende högskoleutbildning ofta sammanfattats i kraven att den grundläggande utbildningen skall ge

- kunskapsberedskap, dvs. en öppen, sökande inställning samt en benägenhet att på egen hand följa och själv medverka i kunskapsutvecklingen
- metodskolning, dvs. träning i att samla in, bearbeta och kritiskt granska information.

Hur mycket av kunskapsberedskap och metodskolning som den grundläggande utbildningen skall ge rör ytterst synen på forskningens funktion i samhället. En uppfattning är att forskning måste vara en högt specialiserad och resultatinriktad verksamhet i de teknologiska och ekonomiska framstegens tjänst. En annan ståndpunkt är att forskningen utgör en del av den högre undervisningens pedagogiska verksamhet och har ett värde utöver de vinster som den kan avsätta i tidigare nämnda hänseenden: den innebär träning i systematisk granskning, i ifrågasättande och konstruktiv kritik av rådande förhållanden.

Avgörande för utformningen av en forskningsinriktad grundutbildning blir också den gränsdragning man väljer att göra mellan kunskapssökande och kunskapsöverföring. En distinkt gränsdragning mellan sökande och överföring förutsätter att den förstnämnda processen är helt avslutad innan den sistnämnda processen vidtar och leder naturligt till en lika distinkt gränsdragning mellan forskning och utbildning. Frågan är emellertid om inte

en god utbildning med nödvändighet också förutsätter någon form av kunskapssökande från den studerandes sida. Om så är fallet kan inte någon skarp gräns dras mellan forskning och utbildning, ej heller mellan sökande och överföring. Förhållandet mellan dessa blir en fråga om gradskillnad snarare än en fråga om artskillnad.

LUT 74 vill för sin del starkt understryka att en nära anknytning mellan grundutbildning och forskning inte bara innebär att grundutbildningen tillgodogör sig vetenskapens rön och utvecklar ett kritiskt tänkande. Det handlar också om att föra fram idéer och synpunkter från grundutbildningen till forskningen och därigenom stimulera denna forskning till en meningsfull yrkeslivsanknytning. Mycket av det arbete, som utförs inom lärarens yrkesutbildning och yrkesverksamhet har vidare klar forskningsprägel i den meningen att det innebär en systematisk registrering, kontroll och analys av observationer. Det får därmed också direkt värde för utvecklingen av idésystem och tankemodeller.

LUT 74 ser sambandet mellan lärarutbildning och forskning som en naturlig konsekvens av lärarutbildningens centrala uppgift att hos studerande och lärare utveckla förändringsberedskap. För LUT 74 är det också naturligt att betona ömsesidigheten i samspelet mellan de tre komponenterna lärarutbildning, yrkesverksamhet och forskning.

11.2 Utbildningens anpassning till ett forskningsperspektiv

11.2.1 *Allmänt*

I olika sammanhang har diskuterats hur en grundläggande utbildning skall utformas för att möta kravet på forskningsanknytning. Den analys som gjorts i en rapport framlagd av Arbetsgruppen för översyn av sociala linjens utbildning är här av intresse (Nämnden för socionomutbildning, 1976). Arbetsgruppen beskriver bl. a. de olika roller som socialarbetaren kan ha i ett forsknings- och utvecklingsarbete, nämligen rollen som konsument, som deltagare och som producent.

Lärarnas relationer till skolans forsknings- och utvecklingsarbete kan beskrivas utifrån samma mönster.

Hittills har man i de flesta fall uppmärksammat läraren som konsument av forskning. Med en förändrad syn på lärarnas situation och arbetsuppgifter har emellertid lärarens roll som deltagare i och producent av forskning betonats. I U 68:s huvudbetänkande (SOU 1973:2) Högskolan framhölls de tre utbildningsområdena studieträning, kunskapsberedskap och metodskolning som väsentliga moment i en forskningsinriktad, grundläggande högskoleutbildning. Studieträningen kan därvid närmast anses ansluta till läraren som konsument (förmågan att på egen hand orientera sig inom ett kunskapsområde och tillägna sig det väsentliga), medan kunskapsberedskap och metodskolning närmast ansluter till läraren som deltagare och producent (behovet av goda baskunskaper samt förmåga att samla in och bearbeta information).

I LUT 74:s allmänna överväganden har helhetssynen på lärarens utbildning betonats. En sådan accentuering är väsentlig också i detta sammanhang. En diskussion av lärarutbildningens forskningsanknytning kan ej begränsas

till initialutbildningen. Den måste också omfatta den återkommande fortbildningen. Visserligen skall redan grundutbildningen ge en sådan utbildning att läraren kan gå in i alla de tre funktioner inom forsknings- och utvecklingsarbetet, som ovan nämnts (konsument, deltagare, producent). Det är emellertid också väsentligt att denna utbildning följs upp, fördjupas och utvidgas under tiden efter grundutbildningens slut.

I det följande avsnittet (11.2.2) diskuteras olika åtgärder för att tillgodose i första hand en praktisk-pedagogisk forskningsanknytning i lärares grundutbildning och fortbildning. Som framhållits bl. a. i avsnitt 7.3 bör givetvis även de ämnesteoretiska studierna i lärarutbildningen så långt möjligt utformas med anknytning till forskningens metoder och resultat inom respektive ämnesområde.

11.2.2 *Åtgärder inom grundutbildning och återkommande fortbildning*

11.2.2.1 Den grundläggande utbildningen

Mot bakgrund av vad som ovan sagts måste grundutbildningen utformas så att den blivande läraren

- kommer in i ett utvecklingsinriktat, problemcentrerat tänkande,
- får studieträning och viss grundläggande vetenskaplig metodskolning,
- får bearbeta och integrera sina kunskaper i en konkret utvecklingssituation

Detta gäller såväl den praktisk-pedagogiska utbildningen som ämnesutbildningen och ansluter nära till det i tidigare lärarhögskolestadga inskrivna kravet på att all lärarutbildning skall vila på vetenskaplig grund.

Den första punkten speglar den inriktning av utbildningen som diskuterats i kapitel 4 och avser i första hand att betona vikten av att analytisk förmåga, kritisk inställning och förändringsberedskap främjas.

Den studieträning, som nämns i den andra punkten, bör inriktas mot att hos de studerande öka förmågan att på egen hand orientera sig inom ett kunskapsområde och tillgodogöra sig innehållet medan den vetenskapliga metodskolningen bör ge den mer specifika träningen i att ställa problem, att välja lösningsmetod, att samla och bearbeta material, att analysera och dra slutsatser och att sprida erfarenheter från försöksarbete.

Vad slutligen gäller den tredje punkten är det väsentligt att den allmänna attityd och de allmänna kunskaper och färdigheter som ovan angivits får omsättas i praktisk verksamhet.

De olika komponenterna i LUT 74:s förslag till lärarutbildning har också genomgående präglats av strävan att ge utrymme för bearbetning och integration av delkunskaper till en helhetsyn. Speciell vikt har därvid tillmätts lärarutbildningens direkta kontakt med skolan. Dessa kontakter sker enligt förslagen huvudsakligen under praktiken men kan även förekomma i samband med undervisningen i ämnesteori, pedagogik och metodik (problemorienterad och fältcentrerad utbildning).

Allmänt sett bör kontakterna ge lärarutbildare och studerande möjligheter att möta eller delta i verksamhet av i huvudsak tre slag:

- etablerad, reguljär verksamhet

- arbete med utveckling och förändring som en naturlig del av den reguljära verksamheten
- pedagogiskt utvecklingsarbete, som bedrivs med särskilda medel och i särskilda former.

En förutsättning härför är att de skolor lärarutbildningen regelbundet samarbetar med – dvs. praktikskolorna – arbetar med lokal skolutveckling och att pedagogiskt utvecklingsarbete i övrigt kan förläggas till dem. LUT 74 vill i detta sammanhang framhålla följande:

- Arbete med lokal skolutveckling och deltagande i pedagogiskt utvecklingsarbete bör vara en naturlig organisk del av varje praktikskolas verksamhet.
- Deltagande i den lokala skolutvecklingen och det pedagogiska utvecklingsarbetet bör i princip gälla hela skolan och hela dess personal, inte enbart dem som är handledare. Varje kommun med lärarutbildning bör få en något större resurstilldelning än övriga kommuner för stöd och stimulans till arbetet med den lokala skolutvecklingen (inbegriper bl. a. resurser för skolbestämd fortbildning).
- Varje högskola med lärarutbildning bör förfoga över särskilda resurser för fortlöpande pedagogiskt utvecklingsarbete i praktikskolorna. Detta gäller all lärarutbildning.

En vägledande princip i det föregående har varit att utbildningen inte bara skall handla om utveckling, förändring osv. – utan även *försiggå i en miljö* som präglas av arbete med skolutveckling, av ifrågasättande och omprövande, av sökande efter och uppbyggnad av ny kunskap om skolan och undervisningen osv. Helt naturligt skall de studerandes egen studiesituation ha samma prägel.

11.2.2.2 Återkommande fortbildning

En forskningsanknytning av lärarnas fortbildning bör givetvis i princip baseras på samma utgångspunkter som ovan angivits för grundutbildningen.

I kapitel 9 Återkommande fortbildning har behov av utvecklingsinriktning och problemcentrering klart markerats som en bas också för fortbildningen. Naturliga inslag i ett fortbildningsprogram blir då en fortsatt metodskolning i anslutning till den lokala utvecklingen av den egna skolan. Enligt utredningens mening blir ändå den mest angelägna uppgiften att skapa konkreta möjligheter till lokal försöksverksamhet av olika slag.

Skall det förberedelsearbete, som ovan föreslås ske i grundutbildningen, ge mera långsiktiga effekter är det nödvändigt att stödresurser ställs till förfogande för planering, genomförande och utvärdering av lokalt försöks- och utvecklingsarbete. Det är knappast möjligt för enskilda lärargrupper att satsa på ett mer omfattande förändringsarbete, om man inte för denna verksamhet byggt upp en väl fungerande stödorganisation. Man måste som lärare kunna rådfråga någon kunnig och intresserad person som kan svara för utvecklingsstöd och samordning. Många av de svårigheter som varit

förknippade med tidigare former av utvecklingsarbete torde sammanhänga med att så liten del av resurserna reserverats för samordnande och stödjande uppgifter.

Man kan givetvis ha olika uppfattningar om hur en stödresurs för skolans utvecklingsarbete skall utformas. Det torde emellertid vara klart att åtgärder både på central, regional och lokal nivå är nödvändiga.

I en satsning på lärarutbildningens forskningsanknytning måste också ligga att skapa sådana tjänstgöringsvillkor, att läraren får utrymme för utvecklingsplanering och utvärdering inom tjänstgöringens ram. I förslaget om en utvecklingsinriktad skola ligger att läraren i sitt dagliga arbete skall pröva nya idéer, vara öppen för nya behov hos eleverna. En lärares beredskap att i sin undervisning pröva nya idéer bör dock inte medföra ett mer omfattande planerings- och uppföljningsarbete utanför tjänstetid.

11.2.2.3 Forskningsinstitutionen som en stödresurs

I föregående avsnitt har åtgärder diskuterats för att inom lärarutbildningen skapa förutsättningar för en utvecklingsinriktad skola med anknytning till utvecklingsarbete och forskning.

För att ge lärarna möjlighet att själva följa forskningen och delta i utvecklingsarbetet på den egna skolan krävs emellertid också att högskolan i sin helhet genom sina forskningsinstitutioner stöder samspelet med grundutbildningen.

Forskarutbildningsutredningen behandlar i sitt slutbetänkande (SOU 1977:63) Fortsatt högskoleutbildning åtgärder för att säkerställa en god förmedling av forskningserfarenheter till grundutbildningen. I betänkandet föreslås bl. a. en fortlöpande förnyelse av läromedlen; man pekar på deras avgörande betydelse för att hålla den grundläggande utbildningen aktuell i fråga om forskningens utveckling. Man pekar också på betydelsen av forskningsrapportering genom böcker och tidskrifter och trycker i detta sammanhang på vikten av goda biblioteksresurser vid samtliga högskolenheter.

LUT 74 delar uppfattningen att åtgärder av detta slag är av betydelse. Det är dock väsentligt, att åtgärder av envägskaraktär kompletteras med åtgärder, som möjliggör tvåvägskommunikation mellan representanter för grundutbildning och forskning. Den bristande genomslagskraften i grundutbildningen för nya forskningsrön kan givetvis ha sin orsak i bristfällig rapportering, i ett tungt språk etc. Behovet av personkontakt är dock betydande, oberoende av informationsmaterialets lätttillgänglighet och kvalitet. Vill man inte skapa ett ensidigt givar-mottagare-förhållande mellan forskning och grundutbildning, blir den direkta personkontakten än mer angelägen.

LUT 74 föreslår i samband med diskussionen om den grundläggande lärarutbildningens yttre organisation (avsnitt 13.1.2) att lärare i ämnesteori inom lärarutbildningen skall knytas både till motsvarande ämnesinstitutioner inom den vidgade högskolan och till institutionen för praktisk pedagogisk (dubbel institutionstillhörighet). Härigenom har utredningen velat betona värdet av ömsesidiga, personliga kontakter för överförande av impulser från ett delområde till ett annat.

LUT 74 vill också här betona personkontaktens betydelse och föreslår att

ytterligare vägar prövas för att skapa denna personkontakt vid spridning av forskningserfarenheter. De av forskarutbildningsutredningen föreslagna lärarlagen kan därvid vara en lösning, eftersom ett sådant arrangemang skapar möjligheter till kontakter och samverkan mellan lärare med varierande forskningserfarenhet. Enligt LUT 74:s uppfattning är det också väsentligt att utrymme för informationskontakter skapas redan vid planeringen av forskningsprojekt. I medelsansökan bör t. ex. speciella (även personella) resurser tas upp för spridning av resultat till aktuella grundutbildningar.

11.3 Forskarutbildning för lärare – utbildningsbehov och behörighetskrav

11.3.1 *Nuvarande utbildningsvägar*

Den enda form av lärarutbildning som hittills utan omfattande kompletterande studier meriterat för forskarutbildning är den s. k. ämneslärarutbildningen. Övrig lärarutbildning (klasslärarutbildning, utbildning av lärare i yrkesinriktade ämnen och i praktiskt-estetiska ämnen etc.) har icke gett och ger ej heller i dag direkt tillträde till forskarutbildning.

Den forskarutbildning som det av tradition rört sig om har varit s. k. ämnesteoretisk forskarutbildning. Under senare år har emellertid i försöksverksamhetens form ytterligare en forskarutbildningsväg öppnats, nämligen den ämnesmetodiska.

Tanken på en sådan utbildning har sina rötter i 50-talets reformsträvanden. 1946 års skolkommission behandlade i sitt betänkande (SOU 1952:33) Den första lärarhögskolan frågan om licentiatexamen i ett skolämnes undervisningsmetodik. Man anförde där, att licentiat- eller doktorsavhandling i pedagogik ibland avser ämnesmetodiska problem. Kommissionen ansåg att det är svårt, framför allt på högre undervisningsstadier, att kombinera licentiatstudier i pedagogik med ämbetsexamen i skolämnen. Man föreslog därför en särskild examen som enligt kommissionens uppfattning borde ge behörighet till tjänst vid gymnasium.

Frågan behandlades också av 1960 års lärarutbildningssakkunniga (LUS). Man utgick från att det skulle förekomma en vetenskaplig mellanexamen med något kortare utbildningstid än licentiatexamen. I stort sett anslöt sig LUS till skolkommissionens förslag och föreslog att lärarhögskolornas pedagogiska institutioner skulle ansvara för den vetenskapliga metodutbildningen och handledningen i samverkan med vederbörande universitetsinstitution. Remissyttrandena över LUS förslag om en metodisk-pedagogisk mellanexamen avspeglade tveksamhet. Vissa fakulteter avstyrkte helt förslaget, andra önskade ett starkare inflytande för universitetsinstitutionerna.

För nästa steg i utredningsarbetet svarade pedagogikutredningen (PU). Utredningen pekade i betänkandet (1970:22) Pedagogisk utbildning och forskning på behovet av en förstärkt ämnesmetodisk forskning och fann det önskvärt att den gängse meriteringsgrunden för lektorstjänst i gymnasiet via doktorsarbete i ämnet (tidigare licentiatexamen eller disputation) kompletterades med möjlighet till ämnesmetodisk forskarutbildning. Denna borde

bygga på adjunktsbehörighet för gymnasietjänst med normalt 60 poäng i undervisningsämnet samt 20 poäng i pedagogik. Dessutom borde lärarutbildningen ha genomgåtts innan forskarutbildningen påbörjades (jfr figuren nedan).

Studie-år 1 2 3 4 Fil.kand Fil. dr Gymn.lekt.

PU:s förslag mottogs relativt positivt av remissinstanserna och riksdagen beslöt i enlighet med prop. 1971:38 att en försöksverksamhet inom ett begränsat antal ämnen skulle komma till stånd. Utbildningens karaktär av försöksverksamhet har bestått. Omfattningen har varit ringa. 1974 formaliserades verksamheten i behörighetsavseende genom SÖ:s skrivelse 1974-10-08:

Filosofie doktorsexamen i pedagogik med ämnesmetodisk inriktning mot något av ämnesområdena engelska, tyska, matematik eller fysik, avlagd i enlighet med av UKÄ i samråd med SÖ fastställda studieplaner för försöksverksamhet med ämnesmetodisk forskarutbildning får ersätta doktorsexamen inom ämnesområdet engelska respektive tyska, matematik eller fysik för behörighet till tjänst som lärare 152 (lektor).

11.3.2 *Behörighetsvillkor för tillträde till forskarutbildning*

11.3.2.1 Nuvarande behörighetsvillkor

Behörighetsvillkoren för tillträde till forskarutbildning är (SFS 1977:263, kap. 8):

- genomgången allmän utbildningslinje om minst 120 poäng (i fortsättningen benämnt allmänt behörighetskrav)
- bevis över sådan grundläggande högskoleutbildning om 60 poäng som är av omedelbar betydelse för ämnet för forskarutbildning (i fortsättningen benämnt särskilt behörighetskrav).

En förteckning över nuvarande allmänna utbildningslinjer återfinns i betänkandets avsnitt 13.1.3 Linjenämnder och linjer. Enligt denna svarar idag endast utbildning på barnavårdslärarlinje (120 poäng), hushållslärarlinje (120 poäng), mellanstadielärarlinje (120 poäng), musiklärarlinje (160 poäng), teckningslärarlinje (120 poäng), textillärarlinje (120 poäng) och ämneslärarlinjerna (160 poäng) samt de försöksvisa utbildningarna i praktiskt-estetiskt jämte annat ämne (120 poäng) mot det allmänna behörighetskravet. De problem som lågstadielärarlinjens tidsram om endast 100 poäng reser kommer, emellertid inte att bestå, om LUT 74:s förslag rörande grundskollärarutbildningen förverkligas: utbildningen av lärare för grundskolan skall enligt det förslaget omfatta 140 poäng (+ 20 poäng inom två till åtta år efter yrkesdebuten om läraren så önskar).

11.3.2.2 Olika utredningars ställningstaganden i behörighetsfrågan

Forskarutbildningsutredningen har i sitt slutbetänkande ingående diskuterat behörighetsfrågan och framlagt förslag till nya behörighetsbestämmelser. Förslagens huvudsakliga innebörd framgår av följande citat ur betänkandets sammanfattningskapitel (SOU 1977:63, s. 21):

> ... kraven för behörighet delas in i allmän beörighet och särskild behörighet.
>
> För allmän behörighet skall krävas att den studerande gått igenom allmän utbildningslinje omfattande minst 80 poäng. Detta krav för allmän behörighet avses gälla all fortsatt högskoleutbildning.
>
> Kraven för särskild behörighet i form av krav på förkunskaper i ämne eller ämnen, erfarenheter och andra förutsättningar fastställs för varje ämne i forskarutbildningen och för varje påbyggnadsutbildning särskilt. Vid utformningen av de särskilda förkunskapskraven för forskarutbildningen skall stort avseende fästas vid att upprätthålla nuvarande kvalitetsnivå.
>
> Tillsammans utgör allmän och särskild behörighet för varje utbildning en helhet som definierar förkunskapskraven.
>
> Vi betonar, att en förutsättning för att en vidgad rekrytering skall kunna förverkligas är, att man individuellt prövar varje sökandes förutsättning i förhållande till den sökta utbildningen och att stor vikt läggs vid kunskaper och färdigheter, som inhämtats på annat sätt än genom studier inom högskolan, t. ex. genom yrkesverksamhet.

Forskarutbildningsutredningen föreslår alltså sänkta krav vad gäller den allmänna behörigheten i förhållande till de nu gällande (80 poäng i stället för 120 poäng). Vad gäller den särskilda behörigheten avstår utredningen från att lämna tidspreciserade förslag. Den föreslår emellertid att yrkeserfarenhet (inom område av omedelbar betydelse för utbildningen) skall kunna ingå i de särskilda förkunskapskrav, som uppställs för forskarutbildning.

I en debattskrift om forskningsanknytning, som utgivits av TCOs forskningsdelegation behandlas också behörighetsfrågan. De förslag till behörighetskrav som där framförs överensstämmer i stort med de krav, som nu gäller. Arbetslivserfarenhet tillmäts dock värde både för den allmänna och den särskilda behörigheten. För forskarutbildning med stark yrkesinriktning uppställs *krav* på erfarenheter av yrkesverksamhet vid sidan av kunskapskravet.

11.3.3 *Överväganden*

11.3.3.1 Forskarutbildningens struktur – samverkan mellan grundutbildning och forskning

LUT 74:s betoning av en bred forskningsanknytning i all lärarutbildning aktualiserar frågan vilka åtgärder som kan bli nödvändiga för att anpassa utbildningsplanering och utbildningsutbud inom den högre undervisningen till en ökad efterfrågan på forskarutbildning från olika lärargruppers och lärarutbildares sida.

I detta sammanhang bör uppmärksammas att ett framträdande drag i LUT 74:s förslag till förändrad lärarutbildning för grundskolans högre årskurser är lärarens ökade ämnesbredd. Specialisering sker mot ämnesblock snarare än mot enskilda ämnen. Förslaget innebär också att den ämnesteoretiska utbildningen betydligt stärks för de lärare, som riktar sig mot grundskolans

lägre årskurser. Detta medför *dels* att det naturliga fördjupningsfältet för många grundskollärare är ämnesblocket snarare än det enskilda delämnet, *dels* att de ämnesteoretiska förkunskaperna över huvudtaget vidgats för en mycket bred grupp av lärare.

LUT 74 finner det angeläget att en fortsatt ämnesinriktad utbildning för lärare ger möjligheter till fördjupningsstudier, som ansluter till den bredare ämnesstrukturen i lärarutbildningen för grundskolan. På längre sikt bör detta också leda till att forskarutbildning med inriktning mot bredare kunskapssektorer skapas. Exempelvis borde grundutbildningens båda specialiseringsalternativ Miljökunskap med naturorienterande resp. samhällsorienterande inriktning (MkNO och MkSO) kunna få sina motsvarigheter inom forskarutbildningen. De i Linköping påbörjade försöken med tvärvetenskapligt och tematiskt orienterad utbildning skulle här i vissa delar kunna tjäna som mönster.

Genom betoningen av en bred forskningsanknytning har också behovet av forskningsmöjligheter för nya studerandekategorier understrukits. Såsom exempel härpå kan nämnas utbildning inom det praktiskt-estetiska ämnesområdet (barn- och ungdomskunskap, bildkunskap, dramatik, idrott, kostkunskap, slöjd etc.). Den enda utbildningsenhet, som här har personella och materiella förutsättningar att bedriva forskning i samband med forskarutbildning är gymnastik- och idrottshögskolan i Stockholm.

Eftersom lösningen på detta problem knappast under överskådlig tid kan vara att skapa fullständiga forskningsinstitutioner för varje ämnesområde blir behovet av tvärvetenskaplig samverkan betydande. För ämnesinriktade studier på doktorandnivå inom exempelvis barn- och ungdomskunskap blir därvid samverkan med pedagogiska, psykologiska och sociologiska institutioner väsentlig. På samma sätt torde ämnet kostkunskap för sin ämnesinriktade forskarutbildning behöva ha kontakter etablerade med olika naturvetenskapliga, medicinska och samhällsvetenskapliga institutioner och forskningsinstitut.

Forskarutbildning, i vilken ingår studier i pedagogik, utbildningssociologi, utbildningsekonomi osv., kan ha två delvis skilda inriktningar. Den kan avse dels allmänt utbildningsvetenskapliga studier, dels studier med särskild inriktning på utbildningsmetodiska frågor, ofta i anslutning till speciellt ämne eller ämnesgrupp.

Inom den första kategorin faller studier av mer generell natur, ofta av grundforskningskaraktär. Den andra kategorin gäller utbildningsvetenskapernas tillämpning för att lösa problem i en utbildningssituation. Inom denna senare kategori faller givetvis mycket av det som nu rubriceras "ämnesmetodisk forskning". Det är emellertid LUT 74:s uppfattning att beteckningen ämnesmetodisk forskning på längre sikt är en alltför begränsande benämning. Motiven härför är bl. a. följande.

För det första kommer studier med en utbildningsmetodisk inriktning ofta att gå utöver det enskilda ämnets gräns och avse problem gemensamma för flera ämnesområden eller avseende stoffområden eller studiefält utan etablerad, enhetlig ämnesbeteckning (projektområden, intresseområden etc.). För det andra kan beteckningen ämnesmetodik ge intryck av att de grundläggande principerna för det metodiska arbetet i skolan genomgående är specifika för varje enskilt ämne. Man bör enligt utredningens uppfattning

hellre välja en beteckning, som tar fasta på att flertalet metodstudier rör frågan om hur de mer generella utbildningsmetodiska principerna tillämpas inom olika ämnesområden. Slutligen kan beteckningen ämnesmetodik i alltför hög grad rikta uppmärksamheten på det stoffspecifika till förfång för andra och med hänsyn till studiernas principiella syfte mer centrala frågor.

Mycket talar alltså för att beteckningen ämnesmetodisk forskarutbildning är för snäv. Utredningen väljer därför att tala om *utbildningsmetodisk forskarutbildning*.

Enligt LUT 74:s mening bör de allmänt utbildningsvetenskapliga studierna och de utbildningsmetodiska studierna samordnas i ett enhetligt program för utbildningsforskning. I annat fall skulle bl. a. den tanke på ökad integration mellan pedagogik och metodik som utredningen vill slå vakt om kunna äventyras.

Utredningen förordar därför att utbildningsmetodisk forskarutbildning tillsammans med övrig forskarutbildning vid de pedagogiska institutionerna genomgående samordnas till en enhet med bl. a. vissa gemensamma studier som ett första utbildningsled. Utbildningens struktur i övrigt skisseras nedan.

Forskarutbildning i pedagogik		
Introducerande forskningsmetodik	Allmänt utbildningsvetenskapligt alternativ omfattande: Allmän utbildningsvetenskaplig fördjupning (30 poäng) Pedagogiska specialstudier i anslutning till avhandlingsarbete (30 poäng) Utbildningsmetodiskt alternativ omfattande: Allmän utbildningsmetodisk och ämnesteoretisk fördjupning (30 poäng) Specialstudier i anslutning till avhandlingsarbete (30 poäng)	Avhandlingsarbete omfattande även: – Forskningshandledning – Forskningsseminarier (I största möjliga utsträckning gemensamma för de två utbildningsalternativen)
Termin 1	Termin 2–4	Termin 5–8

Modellen avviker knappast i sina huvuddrag från vad som nu tillämpas på flertalet pedagogikinstitutioner. Vad gäller den slutliga utformningen av studieinnehållet under det utbildningsmetodiska specialiseringsalternativet har utredningen utgått från att det här rör sig om en forskarutbildning till vilken samtliga skolans lärarkategorier skall ha tillgång.

I samband med diskussionen om den rent ämnesinriktade forskarutbildningen för lärare betonades behovet av ökade kontakter mellan olika forskningsinstitutioner och forskningsinstitut. Ett sådant ökat behov av tvärvetenskapliga kontakter kommer med all säkerhet att framträda också i anslutning till den utbildningsmetodiska forskarutbildningen. Skall det bli

möjligt för de olika lärarkategorierna att bedriva meningsfulla utbildningsmetodiska studier – ofta i nära anslutning till rent ämnesmetodiska frågor, där själva ämnesteorin utgör en viktig utgångspunkt – behöver de pedagogiska institutionerna bygga ut sina kontakter med en rad utbildningsinstitutioner både på grundutbildnings- och forskarutbildningsnivå.

11.3.3.2 Allmänna och särskilda behörighetskrav

Som ovan sagts föreslår forskarutbildningsutredningen att reglerna för behörighet till fortsatt högskoleutbildning delas in i allmän behörighet och särskild behörighet. LUT 74 finner en sådan indelning ändamålsenlig. Härigenom kan en klarare åtskillnad göras mellan dels den behörighet, som syftar till att garantera att den studerande har ett rimligt mått av allmän utbildningsbakgrund och "kringorientering", dels den behörighet som avser de specifika förkunskaperna inom det ämne/den ämnesgrupp etc., som forskarutbildningen avser.

Allmänt behörighetskrav

En naturlig konsekvens av utredningens synsätt är att yrkeserfarenhet, här erfarenhet av läraryrket, måste tillmätas meritvärde vid antagning till forskarutbildning. Därmed skulle en parallell dras på forskarutbildningsnivå till den s. k. 25:4-regeln, och det mognadskriterium som den regeln beaktar på grundutbildningens nivå skulle ges vikt även vid antagning till forskarutbildning.

Enligt utredningens uppfattning bör således i princip alla lärarutbildningar tillsammans med viss erfarenhet av läraryrket kunna svara mot det allmänna behörighetskravet för tillträde till forskarutbildning. Även om erfarenhet av läraryrket utgör en väsentlig tilläggsmerit för alla lärare-sökande till forskarutbildning, bör kravet på sådan tilläggsmerit begränsas till att gälla lärare–sökande vars grundläggande lärarutbildning *understiger* poängtalet för allmän behörighet. Om detta poängtal i enlighet med forskarutbildningsutredningens förslag sätts till 80 poäng räknar LUT 74 med att alla lärarutbildningslinjer i en framtid redan efter genomgången grundutbildning ger allmän behörighet för forskarutbildning. Behovet att koppla den allmänna behörigheten till vissa krav på yrkeserfarenhet skulle därmed bortfalla för kommande lärare. Ett undantag kan här folkhögskollärarlinjen komma att utgöra. För lärare från denna linje samt för redan utbildade lärare inom utbildningsvägar kortare än 80 poäng får prövning ske i varje enskilt fall. Yrkeslivserfarenhet bör därvid till viss del kunna kompensera kortare grundutbildning.

Om poängtalet förblir oförändrat 120 poäng syns en rimlig utformning av det allmänna behörighetskravet för aktuella utbildningsvägar vara grundläggande lärarutbildning samt därpå följande två till fyra års erfarenhet av läraryrket.

Med tanke bl. a. på kravet att i möjligaste mån undvika återvändsgränder vad gäller anknytningen till forskarutbildningen måste kravet på den allmänna behörigheten hållas förhållandevis lågt. LUT 74 vill därför förorda att kravet på allmän behörighet för tillträde till forskarutbildningen begränsas till 80 poäng. En lärarutbildning av denna omfattning får också anses ge den

utbildningsbakgrund och den kringorientering, som det allmänna behörighetskravet syftar till.

Särskilt behörighetskrav

LUT 74 begränsar sina synpunkter i det följande till att i första hand gälla de nuvarande klasslärar- och ämneslärarkategoriernas framtida motsvarigheter. De resonemang som förs är dock enligt utredningens uppfattning i princip tillämpliga på samtliga de lärarkategorier som en reformerad lärarutbildning kommer att ge.

Resonemangen utgår i samtliga de tre exemplen nedan ifrån principen att läraren för att uppnå den särskilda behörigheten måste kunna tillgodoräkna sig 60 poäng i ämne (eller ämnen) av direkt betydelse för forskarutbildningen. Vad gäller den utbildningsmetodiska forskarutbildningen förutsätts vidare att det ämnesmässiga kravet kompletteras med visst krav på yrkeserfarenhet.

(a) *Ämnesinriktad forskarutbildning*

Enligt utredningens modell för utbildning av lärare för grundskolan kommer möjlighet att ges till alternativa fördjupnings- och specialiseringsstudier (jfr avsnitt 5.5.15). Dessa varierar i omfång från 10 till 60 poäng. Som princip bör gälla att respektive poängtal tillgodoräknas, dvs. får adderas till de ytterligare poängtal som krävs för uppnående av den fastställda behörighetsnivån 60 poäng i sådan grundläggande högskoleutbildning som är av omedelbar betydelse för ämnet för forskarutbildningen. För t. ex. en lärare som i grundläggande utbildning valt fördjupningsalternativet matematik (20 poäng) och som senare inriktar sig mot forskarutbildning inom detta ämnesområde innebär principen krav på studier om ytterligare 40 poäng. Om läraren så vill kan den resurs för kompletterande grundutbildning om 20 poäng som LUT 74-modellen omfattar givetvis utnyttjas.

(b) *Forskarutbildning inom ämnet pedagogik: allmänt utbildningsvetenskapligt alternativ*

Enligt LUT 74:s förslag kommer grundskollärarnas grundläggande praktisk-pedagogiska utbildning att omfatta ca 50 poäng. Denna tidsresurs fördelas så att ca 30 poäng avsätts för praktik och fältstudier samt ca 20 poäng för teoretiska studier. För de studerande innebär även utbildningens praktikavsnitt en direkt inriktning på och bearbetning av pedagogiska frågeställningar. Vidare kommer, enligt de förslag som ovan presenterats, grundutbildningens forskningsanknytning att ytterligare förstärkas. Utredningen bedömer det därför vara rimligt att grundutbildningens praktisk-pedagogiska del tillgodoräknas som 20 poäng vid beräkning av särskild behörighetsnivå för forskarutbildning inom ämnet pedagogik. Detta innebär i princip krav på studier om ytterligare 40 poäng i ämnet för att uppnå den särskilda behörigheten. Även här bör den tidigare nämnda kompletterande utbildningen om 20 poäng kunna utnyttjas.

(c) *Forskarutbildning inom ämnet pedagogik: utbildningsmetodiskt alternativ*

Till skillnad från de två tidigare nämnda kan den utbildningsmetodiska forskarutbildningen sägas vara en två-ämnesutbildning: den innesluter såväl ämnesteori som pedagogik-metodik. Lämpligheten av att för tillträde till denna utbildning uppställa de krav på 60 poäng i visst ämne, som gäller för tillträde till ämnesinriktad forskarutbildning kan ifrågasättas. Tillsammans med de krav på förkunskaper som även pedagogik-metodikdelen rimligtvis måste resa skulle tillträdeskraven bli oproportionerligt höga.

Det väsentliga ämnesteoretiska kravet måste enligt utredningens uppfattning dessutom vara att läraren har en sådan *allmän* ämnesteoretisk kunskap att den tillåter honom att bedriva sina studier utifrån ett konkret, utbildningsmetodiskt perspektiv – inte detaljkunskaperna i ett enskilt ämne i sig. (Endast om den utbildningsmetodiska forskarutbildningen genomgående skall förutsättas ge behörighet som gymnasielektor i berört läroämne/ämnesområde kan ett striktare krav på utbildning inom visst ämnesområde behöva uppställas.)

Vad gäller pedagogikämnet skulle kunna hävdas att redan den pedagogiska och allmänmetodiska skolning, som ges under LUT 74-lärarnas grundutbildning skapar ett acceptabelt underlag för en forskarutbildning med utbildningsmetodisk inriktning. Med tanke på att all utbildningsmetodisk forskarutbildning i väsentlig mån måste ta sina metoder från utbildningsvetenskaperna anser utredningen det ändå nödvändigt att den kompletterande utbildningen i pedagogik inte understiger 20 poäng.

Vidare måste lärarerfarenhet tillmätas betydande värde för studier inriktade på utbildningsvetenskapernas pedagogisk-metodiska tillämpning.

Mot bakgrund av vad som ovan sagts föreslår LUT 74 att sökande som genomgått grundläggande lärarutbildning (LUT 74-modellen) skall anses uppfylla de särskilda behörighetskraven för utbildningsmetodisk forskarutbildning i anslutning till grundutbildningens ämnesspecialisering om de

- kompletterat den grundläggande lärarutbildningens pedagogisk-metodiska studier med ytterligare 20 poäng i pedagogik samt
- kan redovisa minst två års lärartjänstgöring, i vilken ingått ämnesområde, som nära ansluter till ämnet för forskarutbildningen.

Tilläggas bör att ett ställningstagande till de frågor, som här aktualiserats, även bör leda till att forskarutbildningens koppling till skolans tjänstestruktur analyseras (jfr diskussionen i avsnitt 11.3.3.4 om ett eventuellt utsträckande av lektorsinstitutionen till att avse även grundskolan m. m.).

11.3.3.3 Forskningsanknytning och utbildningsvägar

Inledningsvis har framhållits att begreppet forskningsanknytning kan ges en bredare och en mer avgränsad innebörd. I sin vidare mening står grundutbildningens forskningsanknytning för den mer generella inriktningen mot förändringsberedskap, problemorientering och kritiskt tänkande.

LUT 74 har genom sina förslag till innehåll och utformning av lärarnas grundutbildning och fortbildning sökt skapa förutsättningar för en allmänt förändringsinriktad, forskningsanknuten skola (förslagen om utökat utrym-

me för skolbestämd och individbestämd fortbildning och om utökat stöd för lokal verksamhetsplanering och verksamhetsvärdering är exempel på denna strävan).

I sin mer avgränsade betydelse aktualiserar emellertid en ökad forskningsanknytning den direkta kopplingen mellan lärarens grundläggande utbildning och den fortsatta högskoleutbildningen.

I utredningens förslag har grundutbildningens och fortbildningens innehåll och utformning mer systematiskt inriktats mot att hos de studerande/lärarna ge en vetenskaplig beredskap. Den totala utbildningstiden för de nya lärarna i grundskolan kommer också att bli avsevärt längre än för nuvarande låg- och mellanstadielärare, medan den, om den kompletterande, frivilliga grundutbildningen räknas med, blir oförändrad i jämförelse med nuvarande ämneslärarutbildning. Genom att innehållet i den kompletterande grundutbildningen om 20 poäng i princip bestäms av den enskilde läraren kan denna direkt utnyttjas för eventuella kompletteringsstudier inför en forskarutbildning.

I de fyra exemplen här nedan diskuteras, vilka förkunskapskrav och kompletteringsbehov etc., som i olika konkreta fall enligt utredningens förslag skulle gälla för LUT 74-läraren.

Exempel 1. Ämnesinriktad forskarutbildning i enskilt ämne (kemi)

I det fall läraren har en utbildning riktad mot grundskolans lägre årskurser och som specialiseringsområde valt MkNO har hans naturvetenskapligt inriktade studier omfattat 30 poäng. Dessa specialiseringsstudier bör kunna ge 10 poäng att tillgodoräkna för den särskilda behörigheten i kemi. Detta skulle då innebära ett krav på ytterligare studier i kemi om 50 poäng. I det fall läraren riktat sina studier mot grundskolans högre årskurser och som specialiseringsalternativ valt NO-alternativet har hans naturvetenskapligt inriktade studier omfattat 60 poäng. Dessa studier har här förutsatts ge 20 poäng att tillgodoräkna för den särskilda behörigheten för tillträde till forskarutbildning i kemi. I detta fall skulle alltså återstå 40 poäng.

Exempel 2. Ämnesinriktad forskarutbildning utifrån temastudier/blockstudier (miljökunskap med naturvetenskaplig inriktning)

Exemplet utgår från samma utbildningsalternativ i grundutbildningen som exempel 1 och har som förutsättning att särskild forskarutbildning av tema- eller blocktyp finns etablerad (Forskarutbildning i miljökunskap). Läraren kan här antingen ha en utbildning riktad mot grundskolans lägre årskurser (MkNo 30 poäng) eller en utbildning riktad mot grundskolans högre årskurser (No 60 poäng). I båda fallen bör enligt utredningens uppfattning en betydande del av specialiseringsstudierna kunna tillgodoräknas för den särskilda behörigheten.

Exempel 3. Utbildningsvetenskaplig forskarutbildning i enskilt ämne (pedagogik)

Som tidigare nämnts bedömer utredningen det vara befogat att pedagogikstudierna inom den grundläggande lärarutbildningen i regel tillgodoräknas med 20 poäng. För komplettering av den särskilda behörigheten för tillträde till forskarutbildning i pedagogik skulle då återstå 40 poäng.

Exempel 4. Utbildningsmetodisk forskarutbildning (pedagogik)

Enligt de resonemang som utredningen fört i avsnitt 11.3.3.2 (Särskilt behörighetskrav, punkt c) skulle kompletteringskravet för LUT 74-lärare med utbildning för grundskolan här i princip inskränka sig till 20 poäng i pedagogik samt två års lärartjänstgöring.

Om de av LUT 74 förda behörighetsresonemangen accepteras kommer som framgår av bl. a. ovanstående exempel LUT 74-läraren att kunna påbörja en forskarutbildning utan alltför omfattande kompletteringar. Endast vid en inriktning mot forskarutbildning i enskild ämnesdisciplin kommer kompletteringsbehovet, sedan den kompletterande grundutbildningsdelen om 20 poäng utnyttjats, att behöva överstiga en termin.

11.3.3.4 Forskarutbildning och tjänstestruktur

Skolans tjänstestruktur

Flera skäl kan enligt LUT 74:s uppfattning anföras för att underlätta lärarnas möjligheter till fördjupningsstudier av forskarutbildningskaraktär. Härigenom kan skolan få tillgång till ett större antal lärare med fördjupade kunskaper inom olika ämnesteoretiska och ämnesmetodiska fält. För utredningen är det naturligt att det i en skola, som generellt sett bygger på allmän, bred lärarkompetens utan stark ämnes- eller stadiespecialisering ges vidgade möjligheter för lärare att fördjupa sina studier inom olika specialområden.

Redan utvecklingen mot ett ökat lagarbete i skolan innebär att den fördjupade kompetensen hos den forskarutbildade läraren i allt högre grad kan utnyttjas för skolenhetens samlade arbete. Ett ökat inslag av studerande med lärarutbildning som grund ökar också förutsättningarna för att skolans problem och speciella villkor uppmärksammas i forskarutbildning och forskningsplanering. Detta gäller såväl den ämnesvetenskapliga som den utbildningsvetenskapliga sektorn. Genom en ökad tillgång till forskarutbildade med grundläggande lärarutbildning blir också möjligheterna att lokalt förankra skolans fortbildnings- och utvecklingsarbete betydligt gynnsammare.

Mot bakgrund av ovanstående finns enligt utredningens uppfattning starka skäl att utöka lektorsinstitutionen till att omfatta tjänster även för grundskolan och de andra utbildningsområden, där sådana tjänster f. n. saknas (jfr avsnitt 6.3.3.1). Härigenom skulle försöken att skapa en ökad anknytning mellan grundutbildning och forskning också komma till uttryck i skolans tjänstestruktur i sin helhet. I samband härmed vill emellertid utredningen särskilt understryka vikten av att de nya lektorstjänsterna konstrueras så, att

tjänstgöring som undervisare och arbete i lärarlaget fortfarande blir det väsentliga tjänsteinnehållet.

Frågan om hur en utvidgning av lektorsinstitutionen närmare skall utformas måste givetvis bli föremål för förhandlingar både vad gäller omfång och detaljstruktur (kvotering mellan olika delgrupper, behörighetskravens utformning etc.). Enligt utredningens uppfattning är det emellertid väsentligt att frågan om antalet lektorstjänster inom ett visst utbildningsområde inte behandlas fristående från övriga sektorer utan bestäms på basis av en bred analys och en omprövning av samhällets samlade behov av tjänster med forskningsanknytning inom skolans olika områden.

En av de naturliga utbildningsvägarna mot lektorskompetens för lärare med utbildning för grundskolan synes vara ämnesinriktad forskarutbildning baserad på temastudier/blockstudier. En annan är den utbildningsmetodiska forskarutbildningen. Även i detta senare fall förefaller det önskvärt att studierna (i den ämnesanknutna delen av forskarutbildningen) kunde rikta sig mot teman/ämnesblock snarare än mot enskilda ämnesdiscipliner.

För gymnasieskolans lärare är givetvis en av de naturliga utbildningsvägarna ämnesinriktadade studier inom enskilda ämnesdiscipliner. Dessutom måste det anses angeläget att även inom gymnasieskolan få lärare, som genomgått utbildningsmetodisk forskarutbildning. En sådan utbildning (där den ämnesanknutna delen riktas mot viss enskild ämnesdisciplin) bör på samma sätt som nu kunna ge behörighet till lektorstjänst i gymnasieskolan i resp. undervisningsämne.

Resurser för forskning och forskarutbildning

Med den uppläggning av skolans tjänstestruktur, som skisserats i föregående avsnitt kan en ökad tillströmning till högskolornas olika forskningsinstitutioner förutses.

Speciell uppmärksamhet torde därvid behöva ägnas frågan om resurser för den utbildningsmetodiska forskningen och forskarutbildningen. Dels måste behovet av att utveckla denna väg för en fortsatt yrkesmässig fördjupning bland lärare anses vara särskilt angeläget; dels är forskningstraditionen på detta område förhållandevis kort. Detta innebär att antalet handledare med speciell erfarenhet av denna typ av utbildning är litet.

Dessa förhållanden medför enligt LUT 74:s mening att en breddning av den utbildningsmetodiska forskningen måste bygga på insatser av två slag, nämligen

- en snabb uppbyggnad av antalet fasta forskartjänster med direkt inriktning mot den utbildningsmetodiska forskningen med syfte att skapa en organisatorisk bas för denna forskning och forskarutbildning,
- samtidig förstärkning av anslagen till utbildningsmetodisk forskning med syfte att möjliggöra en breddad forskningsverksamhet och därmed uppbyggandet av en vidgad forskarkompetens inom området.

Utredningen vill alltså föreslå att reguljära tjänster med särskild inriktning mot utbildningsmetodisk forskning och forskarutbildning snarast skapas inom var och en av de sex högskoleregionerna. Endast härigenom kan på längre sikt den utbildningsmetodiska forskningen utvecklas till en etablerad

del av landets utbildningsvetenskap. Det angelägna i denna utveckling accentueras ytterligare av det krav på fortlöpande, nära kontakter mellan de pedagogiska institutionerna och ämnesinstitutionerna, som är utmärkande för denna forskningsgren.

Med tanke på den förutsatta, allmänna ökningen av forskarstuderande inom olika områden förefaller det i regel nödvändigt att personella resurser för den utbildningsmetodiska forskningen skapas genom inrättande av nya tjänster. Behovet av personella resurser kan emellertid behöva bevakas också i samband med de mer allmänna omprövningar av redan befintliga tjänster, som kan komma att göras i syfte att förnya forskningen.

Vad gäller behovet av att förstärka anslagen till utbildningsmetodisk forskning finner LUT 74 inte anledning att närmare diskutera formerna för denna förstärkning. En rimlig utgångspunkt för ställningstaganden i denna fråga är emellertid enligt utredningens uppfattning att ett eller ett par mer omfattande forskningsprojekt med utbildningsmetodisk inriktning fortlöpande skall kunna bedrivas med särskilda forskningsmedel inom var och en av våra högskoleregioner.

11.3.4 *Sammanfattning*

LUT 74 har i sina överväganden rörande lärarutbildningens forskningsanknytning i första hand uppmärksammat frågan om hur man genom ett nära samarbete mellan grundutbildning och forskning kan öka båda utbildningsområdenas allmänna utvecklingsberedskap.

I kapitlets inledande avsnitt har LUT 74 därför särskilt behandlat frågan om den grundläggande och återkommande fortbildningens allmänna anpassning till ett forsknings- och utvecklingsperspektiv. Utredningen understryker därvid bl. a. vikten av att

- den grundläggande utbildningen inte enbart inriktas på läraren som konsument av forskning utan också tar hänsyn till det förhållandet att läraren i samband med sin yrkesutövning i många fall också aktivt kommer att delta i forskningsarbete och även själv producera ny kunskap,
- utbildningen i sin helhet i största möjliga utsträckning utnyttjas för att aktualisera och tillämpa forskningsmetodiska grundprinciper,
- de praktikskolor, som lärarutbildningen mer regelbundet samarbetar med ges sådana resurser att de kan bedriva ett fortlöpande pedagogiskt utvecklingsarbete,
- ökade möjligheter ges för lokala skolenheter att söka och få medel för FoU-verksamhet och
- en stödorganisation för lokalt FoU arbete utvecklas, så att skolor och enskilda lärare, som mer systematiskt önskar arbeta med utveckling av skolan kan få råd och hjälp i denna verksamhet.

Utredningen pekar också på vikten av att en sådan arbetssituation skapas även för den redan verksamma läraren, att han/hon inom tjänstens ram får utrymme för aktivt utvecklings- och utvärderingsarbete.

I kapitlets senare del behandlas den mer specifika frågan om högre forskarutbildning för lärare. Utredningen understryker här behovet av att

förbättrade möjligheter till fortsatt högskoleutbildning skapas för samtliga lärarkategorier. I ett första skede finner utredningen det dessutom särskilt angeläget att prioritera sådana grupper av lärare, som hittills i stort sett saknat möjligheter till forskarutbildning som en naturlig fördjupning av sin yrkesutbildning.

I sin diskussion av forskarutbildningens innehåll betonar utredningen vikten av att de ökade möjligheterna till utbildning kommer att avse såväl den ämnesinriktade som den utbildningsvetenskapliga forskarutbildningen. I de senare fallet behöver speciell uppmärksamhet ägnas åt den forskarutbildning, som tar sin utgångspunkt i tillämpning av utbildningsvetenskaperna i olika ämnen och ämnesgrupper och på olika åldersnivåer. Utredningen föreslår att denna senare utbildning ges beteckningen utbildningsmetodisk forskarutbildning: benämningen ämnesmetodisk forskarutbildning är enligt utredningen en alltför begränsande beteckning.

Utredningen finner det vidare angeläget att den allmänt utbildningsvetenskapliga och den utbildningsmetodiska forskningen vid de pedagogiska institutionerna samordnas i ett enhetligt program för utbildningsforskning.

Vad gäller behörighetsvillkoren för tillträde till forskarutbildning föreslår LUT 74 att det allmänna behörighetskravet begränsas till 80 poäng. Härmed skulle i stort sett alla lärarutbildningar ge allmän behörighet till forskarutbildning. Den särskilda behörigheten bör enligt LUT 74:s uppfattning i princip utgöra 60 poäng i ämnen med direkt betydelse för forskarutbildningen. För den utbildningsmetodiska forskarutbildningen skulle emellertid en strikt tillämpning av denna regel (60 poäng i vardera pedagogik och undervisningsämne) ge orimligt höga förkunskapskrav. LUT 74 föreslår att sökande som genomgått grundläggande lärarutbildning (LUT 74-modellen) skall anses uppfylla de särskilda behörighetskraven för utbildningsmetodisk forskarutbildning i anslutning till grundutbildningens ämnesspecialisering om de

- kompletterat den grundläggande lärarutbildningens pedagogisk-metodiska studier med studier om ytterligare 20 poäng i pedagogik,
- kan redovisa minst två års lärartjänstgöring, i vilken ingått ämnesområde, som ansluter till ämnet för forskarutbildningen.

LUT 74 understryker i anslutning härtill behovet av ett ökat stöd åt den utbildningsmetodiska forskningen och forskarutbildningen. Utredningen föreslår bl. a. att fasta forskartjänster med speciell inriktning mot denna typ av forskning snarast skapas inom var och en av landets sex högskoleregioner.

Avslutningsvis påpekar LUT 74 vikten av att tjänstestrukturen, förutom att motivera lärare att söka sig till fortsatta studier, också bör göra det attraktivt för dem att efter avslutade studier stanna kvar inom den ämnessektor och den skolform de tidigare tillhört. LUT 74 föreslår därför att lektorstjänster skapas även för grundskolan och de andra utbildningsområden, där sådana tjänster f. n. saknas.

12 Rekrytering – urval – antagning – betygsättning

12.1 Arbetslivserfarenhet

12.1.1 *Motiv för ett krav på arbetslivserfarenhet för lärare*

Till LUT 74:s uppgifter hör att pröva möjligheterna av att införa arbetslivserfarenhet som ett obligatoriskt led i alla lärares yrkesförberedelse. Ett viktigt motiv för ett obligatoriskt krav på arbetslivserfarenhet, som lyfts fram i utredningens direktiv, är att en bredare erfarenhet än den som skola och lärarutbildning kan ge ökar möjligheterna till förståelse för bl. a. sociala förhållandens inverkan på elevernas utveckling.

Den breda, sociala lärarroll som LUT 74 skisserat i kapitel 4 innebär att läraren uppmärksammar alla sidor av elevens utveckling och ser en enskild situation, uppgift eller elev i ett vidare samhälleligt, socialt och pedagogiskt sammanhang. För att läraren skall kunna förstå elever och föräldrar som lever i andra miljöer och under andra sociala villkor samt för att läraren i sina kontakter med elever och föräldrar skall kunna handla utifrån denna förståelse i olika situationer krävs livserfarenhet och mognad. En längre tids arbete inom andra områden än skola och lärarutbildning bör, genom att det innebär kontakter med andra människor och upplevelser av andra samhälls- och arbetsförhållanden, bidra till att vidga den enskilde lärarens referensramar.

Ett annat huvudmotiv för obligatorisk arbetslivserfarenhet är att en god teoretisk orientering om samhälle och arbetsliv ger läraren bättre förutsättningar att förbereda eleverna för deras kommande verksamhet där. I prop. (1975/76:211) om samordnad sysselsättnings- och regionalpolitik fann t. ex. föredragande statsrådet det motiverat att man på sikt ställer kravet att alla lärare skall ha arbetslivserfarenhet också utanför skolans ram med hänsyn till den nyckelroll skolpersonalen har när det gäller arbetslivskontakterna. (Uttalandet föranledde ingen erinran vid riksdagsbehandlingen, AU 1976/77:7, rskr 1976/77:79.) Till detta motiv återkommer utredningen nedan.

Ett tredje motiv går tillbaka till den diskussion som förts i den allmänna debatten och i ett flertal utredningar om inlärningens och utbildningens roll i förhållande till samhälle och arbetsliv. Bl. a. betonas att inlärning är något som sker under hela livet och att den blir mest effektiv om den sker i en kombination och växling mellan teoretiska studier och praktisk erfarenhet. All utbildning och undervisning måste i större utsträckning än hittills knyta an till verkligheten runt omkring skola eller högskola, dels därför att denna

verklighet är en effektiv inlärningsmiljö, dels därför att kunskaperna behöver sättas in i ett vidare sammanhang för att inte bli begränsade.

En annan tanke med ett system som varvar utbildning och arbete är att de erfarenheter och värderingar, som via personer med erfarenhet från arbetslivet tillförs utbildningen, skulle kunna bli ett viktigt instrument att minska klyftan mellan olika grupper i samhället.

Ytterligare motiv för arbetslivserfarenhet är att studerande med sådan bakgrund dels fått ett mer realistiskt underlag för sitt yrkesval, dels mer aktivt kan bidra med synpunkter på lärarutbildningens innehåll, utformning och verksamhetsformer. (Att så är fallet har bekräftats av resultat från utvärderingar av ämneslärarutbildningen utförda inom det s. k. KUL-Ä-projektet.)

Det motiv för obligatorisk arbetslivserfarenhet som berörts ovan och som knyter an till lärarens uppgifter att förbereda eleverna för deras kommande verksamhet i samhälle och arbetsliv är ett motiv som lyfts fram allt starkare på senare år tillsammans med krav på att skolan skall bli mer öppen mot samhället och att kontakterna mellan skola och arbetsliv skall öka.

I det följande riktas uppmärksamheten mot skolans yrkes- och arbetslivsorientering för att ge en bild av hur kraven på såväl skola som lärare förändrats i ovan nämnda hänseenden och varför det blivit allt viktigare för en lärare att ha upplevt andra arbetsplatser än skolan.

Ungdomsskolans uppgift har alltid varit att förbereda för vuxenlivet men det var först i och med 1946 års skolkommissions betänkande (SOU 1948:27) med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling som skolans uppgift inom arbetslivsorienteringen började uppmärksammas. Enligt kommissionen hade yrkesorienteringen en dubbel uppgift. Den skulle ge eleverna kännedom om olika yrken och om egna förutsättningar för ifrågasatt yrke. Yrkesorienteringen skulle vara både praktisk och teoretisk, men den praktiska var endast avsedd för elever med praktisk studiegång. Kommissionen ställde också krav på att skolans kontakt med närsamhället skulle öka, men framhöll inte att arbetslivet är en viktig del av detta samhälle.

I 1957 års skolberednings betänkande (SOU 1961:30) Grundskolan betonades att den praktiska yrkesorienteringen borde gälla alla elever i grundskolan och att dess väsentligaste uppgift var att underlätta den definitiva inpassningen i ett kommande yrke.

En förskjutning av målen för yrkesorienteringen skedde i läroplansrevisionen 1969. I Lgr 69 betonas att eleverna skall ta del av arbetsförhållanden i vidare bemärkelse. Frågor som rör ordning, säkerhet, sociala relationer, skyldigheter, rättigheter och företagsdemokrati skall beaktas så att den praktiska yrkesorienteringen (pryo) därmed kan bidra till skolans samhällsförändrande roll.

Denna vidgade målsättning för arbetslivsorienteringen betonas än mer i prop. (1975/76:39) om skolans inre arbete. I fråga om innehållet är det, enligt föredraganden, av stor betydelse att den praktiska arbetslivsorienteringen, förutom att göra eleven medveten om arbetslivets villkor, tar upp frågor till behandling som rör demokratifrågor i arbetslivet, fackföreningarnas roll, arbetsmiljön i stort och hälsorisker i arbetslivet samt kontakter och relationer mellan olika grupper av anställda.

Enligt skolöverstyrelsens förslag till nya riktlinjer för grundskolans program för arbetslivsorientering, vilket f. n. tillämpas på försök i ett stort antal kommuner, bör den praktiska arbetslivsorienteringen i grundskolan vidgas till att omfatta 6–10 veckor. I riktlinjerna stryks under att yrkesorienteringen är en uppgift för alla som är verksamma i skolan oavsett på vilket stadium de arbetar. I ännu högre grad än tidigare betonas arbetslivsorienteringens mål och värderande inslag. Den skall inriktas på social utjämning och jämställdhet mellan könen i familj, arbetsliv och samhälle. (Ett konkret uttryck för detta är att *varje* elev skall få erfarenhet från tre sektorer av arbetslivet nämligen Teknik och tillverkning; Handel, kommunikation, service, jord- och skogsbruk; Kontor- och förvaltning, vård och undervisning.) Arbetslivsorienteringen skall också ge kunskaper om de ekonomiska och politiska bedömningar och värderingar som styr utvecklingen inom arbetsliv och utbildning.

Utvecklingen i gymnasieskolan visar samma tendenser som i grundskolan. I direktiven till den nu arbetande gymnasieutredningen framträder kraven klart på att skolan i ökad utsträckning skall ta upp arbetslivsfrågor i undervisningen. "Den gymnasiala utbildningen måste därför i en helt annan utsträckning få till uppgift att vid sidan av studie- och yrkesförberedelse även ge arbetslivsförberedelse, dvs. kunskaper om och erfarenheter av demokrati- och arbetsmiljöfrågor m. m."

Skälen till att skolan i ökad utsträckning skall ta upp arbetslivsfrågor i undervisningen är flera.

Ett skäl är arbetslivets ständiga förändring. Ju snabbare förändringar sker i arbetslivet, desto större krav måste ställas på direktkontakt mellan skola och arbetsliv. Eftersom elevernas kunskaper om samhället och erfarenheter från arbetslivet är begränsade måste man, för att underlätta övergången till arbetslivet, öka ansträngningarna att närma skolans värld till samhället. Den mest aktuella frågan rör arbetslivets demokratisering. Bl. a. till följd av medbestämmandelagen är det nödvändigt att skolan förbereder eleverna att aktivt delta i denna utveckling. Skolan kan förutom att orientera om medbestämmandefrågor, fackets roll osv. även organisera skolarbetet så att man kan träna deltagande i beslutsprocesserna.

Ett annat skäl kan härledas ur den pedagogiska debatt som förespråkar ett mer laborativt arbetssätt där man utnyttjar verkligheten som läromedel. Det finns viktiga problemområden som inte kan studeras så bra i skolan. Hit hör t. ex. de inslag i den fysiska miljön på vissa arbetsplatser som buller, damm, kemikalier och gaser utgör och vars förekomst och icke önskvärda effekter på den mänskliga organismen studeras bl. a. inom de naturvetenskapliga ämnena. Lärarens uppgift blir här att skapa betingelserna för eleverna att gå ut och finna uppgifter och problem i arbetslivet, samt hjälpa dem att finna lösningar, analysera sina resultat och dra slutsatser. Problemen är sällan sådana att de enbart kan lösas utifrån ett ämnes synvinkel utan är snarare av sådan tvärvetenskaplig karaktär att en samverkan mellan olika lärare och ämnen förutsätts.

Ett tredje skäl är att arbetslivsorienteringen kan bidra till en bredare erfarenhet och därmed en ökad möjlighet till förståelse för samhällets och andra människors villkor och problem. Breddningen kan medverka till att förhindra att skolan utvecklas till ett slutet system där systemets egna

värderingar och kompetenser blir de väsentliga och de som styr verksamheten.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att erfarenheter från arbetslivet förväntas bidra till att

- läraren får en bredare samhällsorientering och därmed djupare förståelse för arbetslivs- och samhällsfrågor,
- läraren får en ökad förståelse för barn och vuxna från en annan bakgrundsmiljö än den egna,
- läraren blir mer benägen att i undervisningen knyta an till arbetslivs- och samhällsfrågor, skapa kontakt mellan skola-samhälle-arbetsliv samt använda samhälle och arbetsliv som läromedel,
- läraren haft ett mer realistiskt underlag för sitt yrkesval,
- rekryteringen till lärarutbildningen och läraryrket breddas samt att
- läraren under sin utbildning fått större möjligheter att sätta in sina kunskaper i ett vidare sammanhang och aktivt bidra med synpunkter på utbildningens innehåll, utformning och verksamhetsformer.

Dessa motiv för arbetslivserfarenhet talar för att den bör vara ett obligatoriskt led i lärarnas yrkesförberedelse. Enligt LUT 74:s uppfattning talar motiven för att kravet skall gälla även för förskollärar- och fritidspedagogutbildningarna.

12.1.2 *När bör arbetslivserfarenheten förvärvas?*

Enligt sina direktiv skall LUT 74 pröva möjligheterna att införa obligatorisk arbetslivserfarenhet som ett led i all lärarutbildning alternativt som ett krav för tillträde till lärarutbildning eller för behörighet till lärartjänst. Dessa tre alternativ skall diskuteras i det följande.

De motiv som redovisats i föregående avsnitt och som kan hänföras till den breda sociala lärarrollen och den ökade förståelsen och insikten i samhälls- och arbetslivsfrågor är relevanta oavsett vilket alternativ man stannar för. Flera av motiven är dock knutna till alternativet att arbetslivserfarenhet skall ha erhållits före lärarutbildningen.

Om arbetslivserfarenhet uppställs som ett krav för tillträde till lärarutbildning ges den blivande läraren möjlighet att pröva en annan verksamhet än skolgång före det definitiva valet av läraryrket. Valet kan därmed bli mer genomtänkt. De studerandes erfarenhetsbakgrund kan bli bredare och mer varierad än annars och den erfarenhet från arbetslivet som lärarkandidaterna förfogar över kan bli en värdefull resurs i utbildningen. Därtill kommer att erfarenheterna kan följas upp och bearbetas i utbildningen på ett sätt som kan komma inte bara utbildningen utan också den framtida yrkesutövningen till godo. En rad skäl talar således för att arbetslivserfarenheten skall ha förvärvats före lärarutbildningen.

Till det kommer att arbetslivserfarenheten bör ha förvärvats under så realistiska betingelser som möjligt för att syftet med den skall uppfyllas. En lärare bör således ha erfarenhet av de villkor och bestämmelser som gäller för både arbetssökande och anställda på arbetsmarknaden. Om arbetslivserfarenheten kommer före utbildningen behöver inte utbildningsmyndigheterna eller skolan stå bakom den. Om den byggs in i utbildningen blir fallet det

motsatta, vilket torde innebära att arbetslivserfarenheten mer får karaktär av utbildning eller tillrättalagd praktik. Kravet på realism kan därmed inte uppfyllas.

Om kravet på arbetslivserfarenhet avser behörighet till lärartjänst kan det innebära att tämligen många blivande lärare går direkt från skola till lärarutbildning och därmed har en begränsad erfarenhet och mognad samt att en färdigutbildad lärare får göra ett avbrott för att arbeta inom ett annat arbetsområde innan läraryrket kan börja utövas. Enligt utredningens uppfattning är det avgjort mer fördelaktigt för såväl utbildningen som yrkesutövningen att arbetslivserfarenheten förvärvas mellan skola och den grundläggande lärarutbildningen.

12.1.3 *Utförda undersökningar*

Övervägande skäl talar alltså för att en lärare skall ha erfarenhet från andra arbetsområden än skolans och för att denna erfarenhet skall ha förvärvats före tillträdet till lärarutbildningen.

Utifrån dessa ståndpunkter har utredningen funnit det angeläget att belysa följande frågeställningar.

- Har lärare och lärarkandidater i allmänhet en så omfattande erfarenhet av andra arbeten än lärarens och skolledarens att ett obligatorium är onödigt?
- Vilket värde upplever lärare att deras arbetslivserfarenhet har haft för undervisningen?
- Vilken betydelse har de studerandes arbetslivserfarenhet haft för arbetet inom lärarutbildningen?
- Vilka krav på arbetslivserfarenheten bör ställas beträffande omfattning, innehåll och aktualitet?
- Vilka blir effekterna på arbetsmarknaden?

För att få svar på dessa och andra frågor har LUT 74 låtit utföra tre undersökningar. Undersökningarna genomfördes i huvudsak under våren 1976. En har riktat sig till nu verksamma lärare, en till lärarkandidater och en till utbildningsnämnderna vid de dåvarande lärarhögskolorna. Resultaten av dem stöder de slutsatser LUT 74 dragit och redovisat ovan rörande obligatorium och förläggning i tiden av arbetslivserfarenheten.

En utförlig beskrivning av undersökningarna presenteras i rapporten (Ds U 1978:2) Arbetslivserfarenhet som ett led i lärarnas yrkesförberedelse, vilken utarbetats på uppdrag av LUT 74. Resultaten sammanfattas i det följande.

12.1.3.1 Lärarundersökningen

Resultaten från lärarundersökningen visar att hälften av alla lärare har mer än 25 månaders sammanlagd erfarenhet av arbetslivet utanför skolan, dvs. en ganska omfattande erfarenhet, om alla arbeten medräknas. Omfattningen minskar emellertid avsevärt om man ställer vissa krav på typ av arbete, arbetstidens längd och anställningsperiodens längd. Om hemarbete och värnplikt inte räknas med har hälften av alla lärare 18 månaders arbetslivs-

erfarenhet eller mindre. Om arbeten med mindre än 20 eller 40 timmar per vecka räknas bort minskar den sammanlagda tiden till 12 resp. 9 månader. En mycket drastisk förändring erhålles då kortare anställningar än 3 månader (troligen feriearbeten) räknas bort. Över hälften av lärarkåren skulle då inte ha någon som helst arbetslivserfarenhet.

Det visar sig alltså att relativt blygsamma krav på arbetslivserfarenhetens tidsmässiga omfattning har en avgörande betydelse för i vilken mån man kan säga att lärare i gemen har vistats i arbetslivet.

Skillnaderna mellan olika lärarkategorier är relativt stora. Låg- och mellanstadielärare har i stort sett lika omfattande arbetslivserfarenhet som ämneslärare medan gruppen lärare i slöjd, teckning, gymnastik, barnkunskap m. m. har längre erfarenhet. Betydligt längre erfarenhet har yrkeslärarna, vilket till stor del kan tillskrivas gällande krav för tillträde till de yrkespedagogiska lärarutbildningarna.

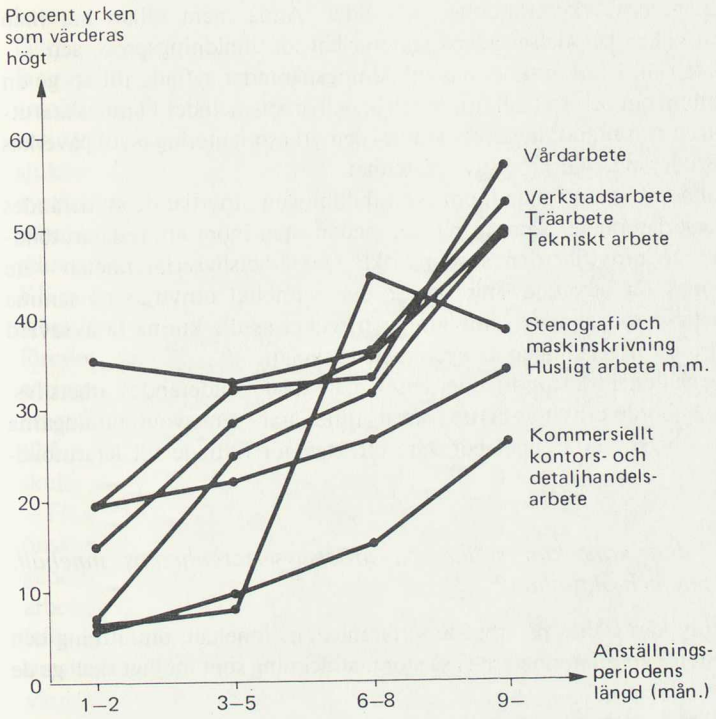
Kvinnor har genomgående kortare anställningsperioder än män. En tendens i resultaten är att ju äldre lärarna är, desto längre erfarenhet har de av arbetslivet utanför skolan. Att en faktisk skillnad mellan generationerna föreligger i detta hänseende bekräftas av andra undersökningsresultat som visar att dagens unga lärare har kortare arbetslivserfarenhet än gårdagens unga lärare. Skillnaderna är speciellt stora mellan dem som är födda före resp. efter 1950.

Resultaten visar alltså att dagens unga lärare har liten erfarenhet av andra arbetsområden än skolan. Erfarenheten är med andra ord inte så omfattande att det är onödigt med ett obligatoriskt krav på erfarenheter från arbetslivet.

Resultaten visar vidare att husligt arbete och vårdarbete m. fl. servicearbeten är överrepresenterade i lärarkåren i jämförelse med yrkesstrukturen på den svenska arbetsmarknaden som helhet, vilket bör vara en effekt av att det finns fler kvinnliga än manliga lärare. Tillverkningsyrken och tekniska yrken är underrepresenterade men är betydligt vanligare bland de anställningar som omfattat längre perioder. Det senare innebär att ett krav på arbetslivserfarenhet för lärare som omfattar längre perioder skulle kunna medföra att yrkessektorer av detta slag blir bättre representerade bland lärarna än de är i dag.

För varje arbete som lärarna i undersökningen hade erfarenhet av bedömdes vilket värde den erfarenheten hade haft för arbetet som lärare. Resultaten visar att anställningsperiodens längd har större betydelse för hur värdefull man upplever att en erfarenhet varit för skolarbetet än vilken lärarkategori man tillhör eller vilken sorts arbete man har erfarenhet av. Det upplevda värdet ökar markant när anställningsperioden varat så länge som nio månader, framför allt i högt värderade yrken (jfr figuren på motstående sida som beskriver sambandet mellan anställningsperiodens längd och olika yrkens värde för skolarbetet).

Oavsett vilken lärarkategori man tillhör anser de flesta lärare (i genomsnitt 86 procent) att man som lärare skall ha erfarenhet av arbete utanför undervisningsområdet. Nästan lika många anser att hemarbete bör betraktas som likvärdigt med anställning och att det är till fördel om man som lärare har erfarenhet av monotona och rutinbetonade arbeten. De flesta av lärarna anser också att det är viktigt att erfarenheterna från arbetslivet diskuteras i



lärarutbildningen och två tredjedelar finner att erfarenheterna från arbetslivet skall hållas aktuella genom återkommande praktikinslag under lärartjänstgöringen.

Resultaten visar också att ju längre arbetslivserfarenhet man har, desto oftare knyter lärarna an till arbetslivsfrågor i sin undervisning.

12.1.3.2 Lärarkandidatundersökningen

Den enkätundersökning som riktade sig till lärarkandidater avsåg studerande inom klass- och ämneslärarutbildningen. Resultaten visar att kandidaternas arbetslivserfarenhet är kortare än lärarnas och att fördelningen på yrkeskategorier i stort liknar lärarnas. Liksom lärarna anser en klar majoritet (89 procent) bland lärarkandidaterna att det är mycket viktigt eller helt nödvändigt att en lärare har erfarenhet av arbete utanför undervisningsområdet. Nästan tre fjärdedelar anser att den bör vara obligatorisk. Ungefär lika många anser att arbetslivserfarenheten bör ha förvärvats före lärarutbildningen.

12.1.3.3 Lärarhögskoleundersökningen

Många studier har gjorts beträffande olika bakgrundsfaktorers samband med studieresultat. Framför allt är det sambandet mellan betygen från förutbildningen och studieresultaten som studerats. Mera sällan har man kartlagt sambandet mellan studieresultat och andra bakgrundsfaktorer som t. ex.

kursdeltagarnas yrkeserfarenhet och ålder. Ändå mera sällan har man studerat vilken betydelse sådana faktorer har för utbildningsprocessen.

Enkäten till lärarhögskolornas utbildningsnämnder syftade till att ge en uppfattning om och i så fall hur innehåll och arbetsmetoder i ämneslärarutbildningen och utbildningen för studie- och yrkesorientering (syo) påverkas av att studerande har arbetslivserfarenhet.

Resultaten visar att man inom syo-utbildningen utnyttjar de studerandes arbetslivserfarenheter som en resurs, medan man inom ämneslärarutbildningen inte utnyttjar den systematiskt. Om arbetslivserfarenheten vore obligatorisk för blivande lärare skulle den sannolikt utnyttjas på samma systematiska sätt som i syoutbildningen, vilket skulle kunna få avsevärd betydelse för utvecklingen av syo-arbetet i skolan.

Trots skillnaden i utnyttjandet anser man att de studerandes arbetslivserfarenhet borde utnyttjas bättre i såväl ämneslärar- som syoutbildningarna och att arbetslivserfarenhet bör vara ett krav för tillträde till lärarutbildning.

12.1.4 *Vilka krav kan ställas på arbetslivserfarenhetens innehåll, omfattning och aktualitet?*

Vilka krav kan ställas på arbetslivserfarenhetens innehåll, omfattning och aktualitet för att erfarenheterna i så stor utsträckning som möjligt skall ge de önskade effekterna?

12.1.4.1 Arbetslivserfarenhetens innehåll

Till grund för de meritvärderingsbestämmelser som fr. o. m. den 1 juli 1977 gäller för sökande med gymnasieskola som behörighetsgrund till de allmänna utbildningslinjerna inom högskolan ligger förslag från flera olika utredningar.

I fråga om arbetslivserfarenhetens innehåll menade kompetensutredningen (KU) att det av praktiska skäl förelåg endast två möjligheter. Antingen begränsas arbetslivserfarenheten till att avse några noggrant definierade områden eller också tillgodoräknas samtliga typer av yrkesverksamhet. Varje försök att skapa regler som ligger mellan dessa modeller leder till svåra gränsdragningsproblem. KU föreslog därför att all yrkes- och vårdnadserfarenhet skulle tillgodoräknas. Viss hänsyn skulle kunna tas till sådana erfarenheter som ansågs särskilt meriterande. I prop. 1972:84, som följde på KU:s förslag, riktades dock viss tveksamhet mot det senare förslaget.

1968 års utbildningsutredning (U 68) ansåg att all arbetslivserfarenhet oavsett dennas inriktning skulle ges meritvärde.

Kompetenskommittén (KK) menade att regler för arbetslivserfarenhetens innehåll måste ta hänsyn till bl. a. de varierande möjligheterna för den enskilde att skaffa sig sådan erfarenhet. Utbildningsbakgrunden bör t. ex. ha stor betydelse för möjligheterna att få anställning direkt efter gymnasieskolan. Konjunkturmässiga och regionala skillnader i möjligheter att få anställning är oundvikliga. Sannolikt finns det också skillnader i möjligheter med avseende på kön och social bakgrund. KK fann det dock inte vara rimligt att tillgodoräkna all verksamhet (t. ex. arbetslöshet och sjukdom) som före-

kommit mellan den behörighetsgivande utbildningen och ansökningstillfället i syfte att utjämna sådana skillnader. KK föreslog att all arbetslivserfarenhet vunnen genom anställning skulle få tillgodoräknas och att med anställning borde jämställas arbete i eget företag liksom arbete i eget hem med antingen vård av barn under tio år eller av andra personer som på grund av sjukdom, ålder eller handikapp är i behov av speciell omvårdnad. KK tog avstånd från KU:s förslag om tilläggspoäng för s. k. särskilt värdefull arbetslivserfarenhet. Inget slag av utbildning i skolmässiga former skulle räknas som arbetslivserfarenhet. Beträffande värnpliktstjänstgöring föreslog KK att denna och vapenfri tjänstgöring i princip skulle jämställas med arbetslivserfarenhet. Något utförligt resonemang om varför kommittén föreslog det senare redovisades inte. KK föreslog dock att värnpliktstjänstgöring och vapenfri tjänstgöring skulle få räknas endast om minimikravet på arbetslivserfarenhet om minst femton månader redan var uppfyllt (se avsnitt 12.1.4.2). Ett av skälen till detta ställningstagande var att vissa sökande eljest skulle garanteras en merit som inte stod andra sökande till buds.

Försöken att skapa ett system som miminerar effekter som är mindre önskvärda från bl. a. rättvisesynpunkt har skapat regler som är mycket generösa och som har mycket vida ramar för vad som kan betraktas som arbetslivserfarenhet. Sålunda grundar sig nuvarande bestämmelser i högskoleförordningen (SFS 1977:263) om tillträde till grundläggande högskoleutbildning på KK:s förslag men utan de begränsningar som kommittén föreslog för värnpliktstjänstgöring och vapenfri tjänstgöring. Också föreningsverksamhet ges meritpoäng.

Några huvudmotiv har varit vägledande vid införandet av arbetslivserfarenhet som urvalsgrund vid tillträde till högskolan, nämligen att arbetslivserfarenhet ger ett bättre underlag för studie- och yrkesval, bidrar till att rekrytera nya studerandegrupper till högskolan, vidgar de studerandes referensramar etc. Dessa motiv gäller också för lärarutbildningen. Men dessutom tillkommer några som rör skolans uppgifter. Skolan skall orientera om och belysa förhållanden i arbetslivet som rör lagar och avtal på arbetsplatserna och hur dessa i praktiken tillämpas samt hur en arbetsplats fungerar då det gäller relationer mellan olika grupper (män-kvinnor, underordnad-överordnad, arbetare-tjänstemän osv.). Den skall också ta upp hur det fackliga arbetet bedrivs och vilka problem som detta för med sig. Problem som härrör ur arbetsorganisation, arbetsdelning och medbestämmandegrad för den anställde tillhör också de uppgifter som skolan ingående skall behandla på alla stadier.

Om lärarkandidaten och läraren skall kunna skaffa sig en egen förståelse för olika sociala miljöer och villkor på olika arbetsplatser samt kunna levandegöra arbetslivsfrågor av olika slag i undervisningen krävs, enligt LUT 74:s uppfattning, konkreta upplevelser av arbetslivet.

Vilka yrken och arbetsuppgifter kan då anses ge erfarenheter av värde för en lärare? Kan hemarbete, yrkesutbildning och värnplikt godtas? Lärarutbildningskommittén (LUK) ansåg inte det, men menade att det kan finnas fall då hemarbete innebär en form av anställning och därför bör tillgodoräknas. Kommittén avsåg arbeten som vård av dagbarn, sjuka eller äldre människor. I varje fall borde en del av arbetslivserfarenheten, enligt LUK, kunna fullgöras som kommunalt anställd eller privat vårdare.

Bör läraren ha allsidig erfarenhet t. ex. från mer än en arbetsplats och erfarenhet från ett arbetsområde som har få anställda av det egna könet? Skall särskilda krav beträffande arbetsuppgifter och position inom organisationen på arbetsplatsen ställas? Kan arbeten inom skolan godtas?

Skolarbete

I LUT 74:s direktiv sägs att det är viktigt för lärare att lära känna andra arbetsplatser än skolan. Frågan uppstår då om inga skolarbeten alls skall kunna tillgodoräknas.

Enligt utredningens mening bör befattningar som i huvudsak inriktas på undervisning, som t. ex. läraranställningar i förskola, grundskola, gymnasieskola, vuxenutbildning och högskola, inte accepteras som behörighetsgivande arbetslivserfarenhet. Fritidspedagogens arbete bör i detta avseende jämställas med lärarens. Det finns emellertid en mängd olika yrken inom utbildningsväsendet som inte är att hänföra till gruppen läraryrken, t. ex. skolvaktmästare, köksföreståndare, institutionstekniker eller kontorsbiträde, och som har sin direkta motsvarighet på andra arbetsplatser. För de sökande skulle det kunna te sig både svårförklarligt och oacceptabelt om bara arbeten utanför utbildningsväsendet skulle vara behörighetsgivande. Gränsdragningsproblemen skulle förmodligen också bli svåra. Till vilken grupp skall t. ex. en bibliotekarie anställd av kommunen räknas, om kommunens bibliotek är förlagt till skolan?

LUT 74 har här gjort den bedömningen att alla anställningar inom utbildningsväsendet utom de som innebär att den anställde har en huvudsakligen undervisande och/eller skolledande funktion bör tillgodoräknas.

Hemarbete, yrkesutbildning och värnplikt

Hemarbete skiljer sig från vad som traditionellt kallas arbete genom att det saknar de villkor som är förenade med anställning, avtalssluten lön, fackligt deltagande och inflytande, skyldigheter och rättigheter gentemot arbetsgivare, olika försäkringsformer m. m. Den primära skillnaden mellan hemarbete och "vanligt" arbete är att hemarbete inte är ett lönearbete. De arbetsuppgifter som utförs i hemmet, vård av barn, åldringar eller sjuka, städarbete, matlagning m. m., har dock betydande likheter med många arbetsuppgifter i samhället i övrigt. I hemarbete ingår dessutom ofta kontakt med olika institutioner i samhället. Detta förhållande motiverar, enligt LUT 74:s uppfattning, att hemarbete inte hålls utanför den arbetslivserfarenhet som bör tillgodoräknas. Ett annat skäl till en icke alltför rigorös hållning mot hemarbete ligger i det faktum att ett obligatoriskt krav på arbetslivserfarenhet utanför hemmet skulle drabba vissa grupper som redan befinner sig i en ogynnsam situation på arbetsmarknaden. Kvinnor i glesbygd och med begränsade ekonomiska resurser samt med mycket små möjligheter att få arbete utanför hemmet skulle drabbas extra hårt av dessa krav. Till grupper som skulle drabbas hör också de som är villiga att arbeta men är förhindrade på grund av t. ex. brist på daghemsplatser.

Utredningen anser att hemarbete kan få tillgodoräknas som behörighetsgivande arbetslivserfarenhet under förutsättning att den sökande även har

erfarenhet från en sammanhängande anställning eller verksamhet om minst nio månader.

Det finns många utbildningar som har inslag av både teoretisk och praktisk natur. Hit hör naturligtvis alla yrkesutbildningar med inbyggda praktiska inslag förlagda till arbetslivet. Enligt LUT 74:s uppfattning kan dock inte utbildning eller praktik som ingår i utbildning anses ge den arbetslivserfarenhet som blivande lärare behöver, eftersom alla utbildningar saknar vissa väsentliga karaktäristika som anställningar i arbetslivet har.

Värnpliktsutbildningen ger enligt mångas mening, bl. a. 1954 års värnpliktsavlöningsutredning, en för det civila livet värdefull arbetslivserfarenhet (s. k. allmänvärde) och innefattar för vissa utbildningslinjer även ledarutbildning eller yrkesutbildning som har betydande civilt meritvärde. Den innebär kontakt med människor från olika samhällsgrupper liksom erfarenheter av miljöer och förhållanden som till sin karaktär kan påminna mycket om olika villkor i arbetslivet. Utredningen ansåg dock att värnpliktsutbildningen i princip borde räknas "som en för större delen av den manliga befolkningen obligatorisk fortsättning av utbildningen inom det civila undervisningsväsendet".

Det finns alltså vissa skäl att betrakta värnpliktsutbildningen som arbetslivserfarenhet. Vad som främst talar mot att värnplikten skall jämställas med arbetslivserfarenhet förvärvad genom anställning är att den är en utbildning. Även från rättvisesynpunkt kan det vara tveksamt att tillgodoräkna värnpliktstjänstgöring och vapenfri tjänstgöring som behörighetsgivande arbetslivserfarenhet. Det skulle innebära att behörigheten för vissa sökande till en del vore garanterad, men inte för andra, eftersom såväl kvinnors som frikallades möjligheter att få arbete genomgående är mer begränsade än andra arbetssökandes möjligheter.

LUT 74 föreslår därför att värnpliktstjänstgöring och vapenfri tjänstgöring inte räknas som behörighetsgivande arbetslivserfarenhet vid ansökan till lärarutbildning. Självfallet bör dock värnpliktstjänstgöringen och den vapenfria tjänstgöringen ge meritpoäng enligt högskoleförordningens bestämmelser så snart de obligatoriska kraven på arbetslivserfarenhet för tillträde till lärarutbildning uppfyllts.

Arbete i eget företag

Den som arbetar i eget företag har erfarenhet av arbetslivet men denna är delvis av annan natur än den erfarenhet som en anställning ger. Den företagare som inte har anställda har ur vissa aspekter en begränsad erfarenhet. Å andra sidan kan dennes erfarenheter i mycket hög grad likna den anställdes. LUT 74 har bedömt att all erfarenhet som vunnits genom arbete i eget företag bör tillgodoräknas.

Allsidighet

En anställning i en och samma befattning under en längre period kan i och för sig vara värdefull. Den ger en fördjupad orientering och insikt om förhållandena på arbetsplatsen. Men det finns också en risk att erfarenheterna blir begränsade och att slutsatser av generell natur dras utifrån en i vissa

avseenden alltför snäv erfarenhetsbas. Lärares arbetslivserfarenhet är starkt könsrollsbunden och bunden till ett fåtal yrkessektorer. Uppenbarligen skulle det vara värdefullt om alla manliga lärare hade erfarenhet av typiskt kvinnliga yrken och omvänt. Likaså skulle erfarenhet av smutsiga, tunga och lågavlönade arbeten öka förståelsen för de krav och villkor vissa grupper i samhället lever under. Det vore med andra ord värdefullt om lärare hade en allsidig arbetslivserfarenhet.

Vad som talar mot ett krav på allsidighet är att det förmodligen skulle göra det svårare än annars att skaffa sig en behörighetsgivande arbetslivserfarenhet. Dessutom skulle det i vissa fall kunna bli svårt att avgöra vad som är t. ex. typiskt manliga yrken eller typiskt smutsiga och tunga yrken. Utredningen har därför funnit att ett allsidighetskrav inte kan ställas trots det önskvärda i att lärare har erfarenhet från varierande arbetsplatser, arbetsmiljöer, yrken, positioner och funktioner.

12.1.4.2 *Arbetslivserfarenhetens omfattning*

Anställningsperiodens längd

Det finns risk att en "gästspelande student" aldrig behöver eller kan dela t. ex. en industriarbetares villkor.Han är och förblir en utomstående. Frågan är då hur länge man måste vistas i en miljö för att få en realistisk bild av denna och var den tidsmässiga gränsen för ett effektivt utbyte av erfarenheterna från arbetslivet ligger.

KK ansåg att syftet med arbetslivserfarenheterna var att ge de studerande en rejäl erfarenhet av arbetslivet. En minimitid på tolv månader, som KU föreslog, ansågs därför för kort. Helst borde minimitiden vara två år. KK stannade för en minimitid på 15 månader för att inte, med ett mer omfattande krav, medverka till att många skulle avstå från att skaffa sig arbetslivserfarenhet. Ett annat skäl var den risk man ansåg föreligga för att sökande från mindre studiestimulerande miljöer skulle vara mindre benägna att återgå till studier efter en längre tids yrkesverksamhet. Beträffande anställningsperiodernas längd ansåg KK att alltför korta anställningsperioder inte borde få tillgodoräknas. En anställning måste, enligt KK, omfatta minst tre månader för att få tillgodoräknas som merit och i de 15 månaderna skulle en period på minst nio månader ingå. KK:s krav har nu sin motsvarighet i högskoleförordningens bestämmelser.

Av resultaten från lärarundersökningen, vilka redovisats i det föregående, framgår att flertalet lärare har erfarenhet av åtminstone ett annat verksamhetsområde än lärarens men också att flertalet lärare saknar erfarenhet av längre sammanhängande yrkesarbete på hel- eller halvtid. I synnerhet gäller detta yngre lärare, särskilt kvinnliga lärare. Det framgår också att lärarna anser värdet av arbetslivserfarenheten för skolarbetet vara större ju längre den sammanhängande anställningsperioden varit. En anställning på mer än tre månader anser lärarna ge betydligt större effekter än kortare perioder. Det upplevda värdet ökar kraftigast när anställningen varat nio månader eller längre. Det finns således ett klart stöd för kravet på en niomånadersperiod i undersökningen.

Som nämnts i föregående avsnitt skulle det vara värdefullt om lärare hade

erfarenhet från flera arbetsområden. Utredningen har dock inte funnit det vara rimligt att ställa krav på flera niomånadersperioder. I stället föreslås att de regler som nu gäller för att få tillgodoräkna arbetslivserfarenhet som merit vid tillträde till högskolan får sin motsvarande tillämpning när det gäller obligatorisk arbetslivserfarenhet för lärare, dvs. arbetslivserfarenheten bör omfatta minst 15 månader vari skall ingå en period om minst nio månader. Kortare perioder än tre månader tillgodoräknas inte. Dessa regler har fördelen att de ger utrymme för en mer allsidig erfarenhet och samtidigt garanterar en längre tids erfarenhet från en och samma arbetsplats.

Heltid-deltid

Kraven på arbetslivserfarenhet bör i princip vara sådana att den blivande läraren får en erfarenhet som är så representativ som möjligt för de villkor som gäller inom arbetslivet. Flertalet sysselsatta i Sverige (ca 75 procent) har t. ex. heltidssysselsättning. En sådan ger förmodligen en mer representativ erfarenhet än en deltidsanställning.

Ger då heltidsarbete en klart värdefullare erfarenhet än halvtidsarbete? Ger den sista och mest arbetsamma delen av en arbetsdag eller en arbetsvecka en helt nödvändig och väsentlig erfarenhet? Det torde vara utomordentligt svårt att ge några entydiga svar på dessa frågor.

Ett skäl till att inte uppställa alltför rigorösa krav är att möjligheterna till heltidsanställning inte är desamma för män och kvinnor, på olika orter och vid olika tidpunkter. Ytterligare ett skäl är att allt fler tar deltidsarbete.

Mot denna bakgrund anser LUT 74 det vara rimligast att inte kräva mer än halvtidssysselsättning.

Om gränsen för tillgodoräknande sätts vid halvtid uppstår frågan om den halvtidsysselsatte måste arbeta dubbelt så lång tid som den heltidsarbetande. Enligt utredningens menig är det knappast troligt att heltid ger dubbelt så mycket erfarenhet som deltid. Det bör därför räcka med halvtidstjänstgöring för att 15-, nio- och tremånaderskraven skall anses uppfyllda. Ett annat skäl till det förslaget är att det från informationssynpunkt är klart fördelaktigt om reglerna inte avviker i sina detaljer från de regler som gäller för de 15 månader som utgör minimitid för meritvärdering. Där räcker en sysselsättningsgrad motsvarande halvtid. (Att halvtiden sedan omräknas till heltid vid beräkningen av meritpoäng är en annan sak.)

Självfallet innebär inte LUT 74:s förslag att två halvtidsanställningar under en och samma period ger dubbel kvalifikationstid, dvs. att två halvtidsanställningar under samma tremånadersperiod får räknas som sex månader.

12.1.4.3 *Arbetslivserfarenhetens aktualitet*

Via olika skolorganisatoriska åtgärder görs, som tidigare nämnts, försök att närma skolan till arbetslivet t. ex. genom utökad praktisk arbetslivsorientering både i grundskola och gymnasieskola. Indirekt ges lärarna därigenom en viss orientering om arbetslivets villkor och utveckling. En direkt kontakt med arbetslivet utanför skolan kan endast ett fåtal lärare, f. n. 200–300 per år, få genom att delta i s. k. arbetslivsorientering om 2–4 veckor. Denna förläggs till arbetsplatser i närheten av den skola där läraren tjänstgör.

Det bästa vore om alla lärare kontinuerligt via längre vistelser i arbetslivet utanför skolan underhöll och förnyade sina erfarenheter om och kunskaper från detta. Ett obligatoriskt "arbetsbyte" för alla lärare t. ex. vart tionde år skulle säkert vara värdefullt för både skola och lärare. En arbetsperiod om tre månader vart tionde år för varje lärare skulle då kräva minst cirka 3 000 årsarbeten för lärarkåren. Ett sådant arrangemang vore i och för sig önskvärt men skulle förmodligen stöta på alltför stora praktiska och ekonomiska svårigheter.

I en skrivelse till regeringen den 22 juni 1977 lämnade LUT 74 bl. a. principiella synpunkter på meritvärderingen vid tillsättning av tjänst i skolväsendet. Arbetslivserfarenhet utanför skolans område bör, enligt LUT 74:s uppfattning, kunna ge ett högre meritvärde vid tjänstetillsättning än tidigare, vilket kan stimulera till att lärare skaffar sig "återkommande arbetslivserfarenhet", dvs. håller sin arbetslivserfarenhet aktuell.

Enligt det förslag rörande återkommande fortbildning som LUT 74 tidigare presenterat (jfr kapitel 9) skall särskild tid kunna reserveras för s. k. individbestämd fortbildning. Om en enskild lärare väljer att utnyttja hela eller delar av denna tid för att orientera sig om arbetslivet kan aktualitetskravet tillgodoses i viss utsträckning.

Aktualitetskravet skulle också kunna tillgodoses med hjälp av andra åtgärder av både obligatorisk och frivillig natur. Ett exempel på en sådan åtgärd är att försöka organisera den praktiska arbetslivsorienteringen både i grundskola och gymnasieskola så att vissa lärare kan vara tillsammans med eleverna på deras arbetsplatser under pryoperioderna.

12.1.5 *Arbetsmarknadseffekter*

I remissvaren på LUT 74:s debattskrift Lärarroll-lärarutbildning har många remissinstanser intagit en positiv hållning till att arbetslivserfarenhet skall vara ett obligatoriskt krav för tillträde till lärarutbildning, men har också menat att de arbetsmarknadsmässiga konsekvenserna noga måste kartläggas och övervägas. Möjligheterna att göra sådana kartläggningar är dock mycket begränsade och beroende av en mängd icke kontrollerbara fakta.

En tänkbar konsekvens av ett omfattande krav på arbetslivserfarenhet skulle kunna bli att de blivande lärarna måste söka sig till den del av arbetsmarknaden som mest efterfrågar arbetskraft. Hit hör ofta lågavlönade, monotona och mindre attraktiva arbeten. Den erfarenhet dessa arbeten ger borde enligt mångas mening vara obligatorisk för lärare, bl. a. för att öka förståelsen för de villkor vissa människor arbetar under samt för de krav på förändringar som framförs från dessa yrkeskategorier.

I undersökningar om ungdomsarbetslösheten har det framkommit att en grundläggande yrkesutbildning är en viktig förutsättning för en fast förankring i arbetslivet. De flesta som söker sig till lärarutbildning har teoretiska förutbildningar utan inslag av yrkesutbildning. En förändring av gymnasieskolan så att det inom alla utbildningsvägar finns både yrkesförberedande och studieförberedande inslag skulle avsevärt öka möjligheterna att få arbete för den blivande lärarkandidaten.

Mer än hälften av nuvarande lärarkandidater är under 25 år. I jämförelse med andra lärarstuderande har denna grupp en mycket kortare arbetslivser-

farenhet. Det finns därför skäl att tro att unga blivande lärare vid ett krav på obligatorisk arbetslivserfarenhet måste komplettera sina erfarenheter från arbetsmarknaden. De måste därvid konkurrera med övriga ungdomar på en marknad som redan är trång. Unga kvinnliga studerande kan få särskilt svårt att få arbete liksom studerande från sysselsättningssvaga områden. Det är emellertid mer sannolikt att konsekvensen blir att de blivande lärarna får arbete på bekostnad av de ungdomar som redan nu av olika skäl har svårt att få ett fotfäste i arbetslivet.

Vad innebär det då för arbetsmarknaden att ställa ett krav på arbetslivserfarenhet för lärare? För att ge ett svar på denna fråga har LUT 74 utfört vissa beräkningar. Därvid har antagits att de lärarkandidater, vars arbetslivserfarenhet LUT 74 kartlagt, är representativa för dem som söker till lärarutbildning. Vidare har antagits att den framtida lärarutbildningens dimensionering motsvarar antalet antagningsplatser inom sektorn för utbildning för undervisningsyrken under läsåret 1978/79. Lärarutbildningens attraktivitet har förutsatts motsvara dagens, dvs. i genomsnitt 1,6–1,8 sökande per utbildningsplats. Kravet på obligatorisk arbetslivserfarenhet har förutsatts dels avse 15 månader varav nio månader gäller en och samma anställning, dels gälla samtliga allmänna utbildningslinjer inom sektorn utom studie- och yrkesorienteringslinjen. Hänsyn har tagits till att krav på arbetslivserfarenhet redan i dag ställs för tillträde till vissa lärarutbildningar.

Beräkningarna visar att arbetslivserfarenhetskravet medför en ökning av trycket på arbetsmarknaden med 11 000–13 000 årsarbetsplatser. Merparten av behovet, dvs. 7 000–9 000 årsarbetsplatser, står förskollärar- och fritidspedagogutbildningarna för.

En omedelbar tillämpning av 15-niomånadskravet skulle med andra ord medföra att ganska många blivande lärare skulle behöva komplettera sin arbetslivserfarenhet. De överläggningar LUT 74 haft med bl. a. representanter för sysselsättningsutredningen och arbetsmarknadsstyrelsen har dock gett vid handen att situationen i ett längre perspektiv blir en annan. Då information om behörighetsbestämmelserna trängt igenom, bör, under förutsättning att antalet sökande inte överskrider antalet antagningsplatser för mycket, en viss balans uppstå mellan blivande lärares efterfrågan på arbete och det antal lediga platser som nyintagna lärarkandidater lämnar efter sig.

Att vidta särskilda åtgärder för att anskaffa platser åt dem som vill bli lärare är enligt utredningens mening varken önskvärt eller lämpligt. De problem som uppstår för den grupp som avser att välja lärarutbildning torde vara av generell natur och bör lösas lika för alla ungdomar.

På sikt kommer troligen ett arbetslivserfarenhetskrav inte att innebära ett avsevärt ökat behov av arbetstillfällen. Snarare uppstår ökad rörlighet på arbetsmarknaden, vilket dock kan ställa krav på en effektivare förmedlingsapparat.

Mot denna bakgrund finner utredningen att tiden mellan ett beslut om obligatorisk arbetslivserfarenhet och beslutets tillämpning inte bör vara för kort. Mer än två år torde dock inte behövas för att informationen skall hinna slå igenom.

12.1.6 *Arbetslivsfrågor i lärarutbildningen*

Att införa arbetslivserfarenhet som ett obligatoriskt tillträdeskrav innebär att man inom lärarutbildningen kommer att förfoga över en bred, kollektiv resurs vid bearbetningen av olika problemområden. Visserligen kommer den enskilde lärarkandidatens arbetslivserfarenhet av naturliga skäl att vara begränsad till ett fåtal yrken, men de individuella erfarenheterna kan kompletteras genom ett ömsesidigt utbyte och genom kompletterande teoretiska och praktiska studier inom lärarutbildningens ram.

Som påpekats i avsnitt 12.1.1 har alla som är verksamma i skolan, oavsett stadium, ett ansvar för elevernas syo. Givetvis är det läraren som, förutom yrkesvalsläraren och syokonsulenten, spelar den viktigaste rollen. Frågan om lärarnas syo-funktion måste därför bearbetas kontinuerligt i utbildningen.

Att finna en gemensam grundsyn på arbete och arbetets roll i samhället är svårt. Det är därför angeläget att de motsättningar som finns klargörs och bearbetas i lärarutbildningen. Bearbetningen bör syfta till att gjorda erfarenheter medvetandegörs, att värderingar och slutsatser eventuellt omstruktureras och att den egna erfarenheten genom diskussioner och teoretiska studier sätts in i ett sammanhang. Särskilt viktigt blir här att belysa och pröva olika lösningar av de spänningsförhållanden som kan ligga i skolans dubbla uppgift att dels ge eleverna kvalifikationer för dagens och morgondagens arbetsliv, dels ge dem sådana erfarenheter och kunskaper att de kan fungera kritiskt och vara beredda att aktivt söka förändra villkoren i arbetslivet i riktning mot ökat medbestämmande, ökad jämlikhet och utjämning av skillnader i värderingar av olika yrken och arbetslivsinsatser.

Bearbetning av vunna erfarenheter och vidareutveckling av frågor och synsätt bör komma i ett så tidigt skede av lärarutbildningen som möjligt. Som tidigare har framgått (kapitel 5 och 7) föreslår LUT 74 därför att en grundläggande orientering om arbetslivet och dess villkor ges i den inledande praktisk-pedagogiska orienteringskursen. Lärarkandidaternas egna erfarenheter utgör där väsentliga utgångspunkter. Av vikt är också att möjlighet ges till att bredda den egna arbetslivserfarenheten med besök på olika arbetsplatser.

I de praktisk-pedagogiska inslagen i ämnesstudierna liksom i den avslutande praktisk-pedagogiska utbildningen bör problem om hur en arbetslivsanknuten undervisning skall genomföras i olika skolformer, på olika stadier samt i olika ämnen fortlöpande komma in. De studerande bör föreläggas uppgifter som innebär att arbetslivet och dess problem bidrar till stoffet. Uppgifterna bör lösas i nära samverkan med lärarutbildarna. Bland dessa finns emellertid många som saknar eller har inaktuell arbetslivserfarenhet. Utredningen vill understryka vikten av att sådana lärarutbildare bereds möjligheter att skaffa sig erfarenheter från arbetslivet utanför utbildningsområdet, helst kompletterade med viss teoretisk orientering (jfr avsnitt 10.3).

12.1.7 *Sammanfattning och förslag*

En viktig förutsättning för en bred social lärarroll och en ökad kontakt mellan skola och arbetsliv är att alla lärare har ett visst minimum av kunskaper om och erfarenheter från samhälls- och arbetslivet.

Utredningen har därför funnit att ett krav på obligatorisk arbetslivserfarenhet nu bör uppställas för tillträde till all lärarutbildning. Med all lärarutbildning avses här samtliga av LUT 74 föreslagna allmänna utbildningslinjer inom sektorn för utbildning för undervisningsyrken. Vad gäller förskollärar- och fritidspedagoglinjerna anser LUT 74 att tillträdeskravet även skall gälla för dessa linjer, i vart fall på sikt. Arbetslivserfarenheten bör förvärvas före den grundläggande lärarutbildningen, vilket bl. a. har fördelarna att den blivande läraren kan ha fått ett säkrare underlag för sitt yrkesval, att lärarutbildningens rekrytering kan breddas och att erfarenheterna från arbetslivet kan följas upp och bearbetas i en utbildningssituation. Erfarenheter från arbetslivet kan bidra till ökad livserfarenhet och allmän mognad hos de studerande. Arbetslivserfarenheten vidgar kunskaperna om arbetslivet och ger möjligheter till ökad förståelse av de villkor andra människor lever under. Detta innebär att arbetslivserfarenheten bör ha förvärvats under så realistiska betingelser som möjligt.

Flertalet lärare och lärarkandidater saknar erfarenhet av längre sammanhängande yrkesarbete på hel- eller halvtid. Det värde lärarna själva bedömer att arbetslivserfarenhet har för skolarbetet ökar kraftigt efter nio månaders sammanhängande anställning. Enbart en period om nio månader ger dock en alltför begränsad erfarenhet. Många skäl talar för flera och längre perioder. Utredningen har stannat för att anpassa kraven till gällande meritvärderingsbestämmelser för tillträde till högskolan, dvs. för tillträde till all lärarutbildning bör krävas minst 15 månaders arbetslivserfarenhet, varav en period med minst nio månader i samma anställning eller verksamhet. För att annan anställningsperiod skall tillgodoräknas krävs att den omfattar minst tre månader och avser samma anställning eller verksamhet. Med arbetslivserfarenhet avses den erfarenhet som förvärvats genom anställning eller arbete i eget företag med minst halvtidssysselsättning. Anställningar som huvudsakligen innebär undervisning eller skolledande uppgifter tillgodoräknas ej liksom utbildning i olika former, däribland värnpliktstjänstgöring eller vapenfri tjänstgöring.

Arbete i eget hem med vård av barn under tio år eller vård av personer som på grund av sjukdom, ålder eller handikapp är i behov av särskild omvårdnad bör ej tillgodoräknas inom den obligatoriska nio-månadersperioden, men däremot inom den resterande tiden om sex månader.

Högskoleförordningens (SFS 1977:263) bestämmelser om meritvärdering av arbetslivserfarenhet bör därutöver gälla i tillämpliga delar vad avser såväl de obligatoriska 15 månaderna som arbetslivserfarenhet därutöver.

Bestämmelser om krav på arbetslivserfarenhet bör inte tillämpas förrän cirka två år efter ett definitivt beslut.

Lärarkandidaternas bredare samhälls- och livserfarenhet blir en värdefull resurs i lärarutbildningen. Lärarkandidaternas arbetslivserfarenhet garanterar dock inte allsidiga kunskaper om arbetslivet. Det är därför nödvändigt att i lärarutbildningen bygga in moment vilka ger både en teoretisk och en praktisk orientering om arbetslivet som kan relateras till tidigare erfarenheter och som kan förbereda för lärarens syo-funktion. Denna del bör ingå i den inledande praktisk-pedagogiska orienteringskursen. I den praktisk-pedagogiska utbildningen i övrigt bör de studerande kontinuerligt föreläggas uppgifter som innebär att arbetslivet och dess problem bidrar till stoffet.

Lärarutbildarna bör ges möjlighet att komplettera sin arbetslivserfarenhet.

12.2 Behörighet, urval, antagning

12.2.1 *Utgångspunkter*

Frågan om behörighet, urval och antagning till högre utbildning har från mitten av 1960-talet varit föremål för ingående utredningar och för flera riksdagsbeslut. I enlighet med dessa har regeringen i högskoleförordningen (SFS 1977:263) meddelat föreskrifter om tillträde till grundläggande högskoleutbildning. LUT 74 har således inte haft att utarbeta något särskilt system för tillträde till lärarutbildningen utan haft att överväga hur de nyligen utfärdade generella föreskrifterna kan och bör tillämpas inom denna sektor av högskolan.

Som en utgångspunkt för diskussionen i föreliggande avsnitt skall de gällande tillträdesföreskrifterna redovisas i sina huvuddrag. Därefter skall motiveras varför den följande diskussionen begränsas till den av LUT 74 föreslagna utbildningen av lärare i grundskolan.

12.2.1.1 Gällande föreskrifter om tillträde

Högskoleförordningen preciserar villkoren för *allmän behörighet* till högre utbildning och ger riktlinjer för hur vederbörande myndighet därutöver får utforma villkor för *särskild behörighet* till viss utbildningslinje eller kurs. Begreppet *fullständig behörighet* anger att vederbörande uppfyller alla de allmänna och särskilda behörighetskrav som uppställs på en studieväg inom högskoleutbildningen.

De villkor som gäller för allmän behörighet har redovisats tidigare (avsnitt 6.5.2). Föreskrifter om särskilda behörighetsvillkor får avse dels förkunskaper i ämne eller ämnen, dels de andra villkor som betingas av utbildningen. För utformningen av förkunskapskrav gäller bl. a. följande riktlinjer.

- Kraven får avse endast sådana förkunskaper i ämne eller ämnen som de studerande behöver för att kunna tillgodogöra sig utbildningen.
- Kraven skall avse sådana kunskaper i ämnet som motsvarar en eller flera årskurser på någon linje i gymnasieskolan.
- Samtliga krav på förkunskaper för antagning till viss linje skall kunna uppfyllas på en och samma studieväg i gymnasieskolan (s. k. normalväg).
- Medelvärdet av betygen i de ämnen, där särskilda förkunskapskrav uppställs, skall vara lägst 3,0.

Vid urval bland behöriga sökande fördelas dessa i fyra kvotgrupper med hänsyn till sin studie- eller yrkesbakgrund:

- Behöriga sökande med treårig gymnasial utbildning eller motsvarande.
- Behöriga sökande från tvåårigа linjer i gymnasieskolan eller motsvarande.
- Behöriga sökande från folkhögskola.

- Övriga behöriga sökande, bl. a. de som uppnått allmän behörighet genom ålder och yrkesverksamhet.

Utbildningsplatserna fördelas mellan kvotgrupperna i förhållande till antalet sökande i varje grupp. Företrädet mellan sökande inom en grupp bestäms med hjälp av ett jämförelsetal som räknas fram för varje sökande. För sökande med gymnasial skolbakgrund ingår betygspoängen i jämförelsetalet.

När det gäller allmänna utbildningslinjer skall antagningen avse ett utbildningsprogram som omfattar antingen linjen i dess helhet eller ett inledande studieprogram som är gemensamt för två eller flera linjer. Ett inledande studieprogram utgörs av en eller flera kurser och förutsätts i regel omfatta 40 poäng. Den som antagits till ett inledande studieprogram har rätt till fortsatt utbildning på någon av de utbildningslinjer för vilka studieprogrammet är gemensamt.

De allmänna behörighetsvillkoren samt de regler för särskild behörighet och för urval och antagning, vilka här redovisats summariskt, har när det gäller undervisningssektorn införts endast för lågstadie-, mellanstadie- och ämneslärarlinjerna samt för den försöksvis anordnade utbildningen av lärare i praktiskt-estetiskt ämne i kombination med s. k. allmänt ämne. För övriga lärarutbildningslinjer gäller tills vidare gamla tillträdesbestämmelser. Det innebär att dessa utbildningar bygger på grundskolekompetens och i regel viss förutbildning på gymnasial nivå samt i några fall yrkespraktik. Urval till musik- och teckningslärarutbildningarna sker med hjälp av inträdesprov.

12.2.1.2 Tillträde till ämneslärarutbildningar

I tidigare kapitel har LUT 74 lagt fram förslag beträffande mål, innehåll och struktur i utbildningarna av grundskollärare, lärare i s. k. allmänna ämnen, lärare i praktiskt-estetiska ämnen samt lärare i yrkesinriktade ämnen. Utredningen har vidare i föregående avsnitt av detta kapitel föreslagit att femton månaders arbetslivserfarenhet skall vara ett särskilt behörighetskrav för tillträde till alla lärarutbildningslinjer. Den diskussion om behörighet, urval och antagning som skall föras i detta avsnitt, kommer emellertid att begränsas till den föreslagna grundskollärarutbildningen. Skälen är följande.

För de nuvarande *ämneslärarlinjerna* har, som ovan nämnts, högskoleförordningens föreskrifter om tillträde redan införts. Självfallet bör de allmänna behörighetskraven även framdeles gälla för motsvarande utbildning. LUT 74 har inte föreslagit några större förändringar i utbildningens ämnesinnehåll och har därför inte heller anledning att lägga synpunkter på de särskilda förkunskapskrav som kan behöva uppställas för tillträde till utbildningens olika block och kurser. Fastställandet av sådana krav tillkommer enligt högskoleförordningen universitets- och högskoleämbetet (UHÄ).

När det gäller de *praktiskt-estetiska lärarutbildningslinjerna* har LUT 74 genom tilläggsdirektiv fått till uppgift att överväga huruvida de nya föreskrifterna om tillträde till högskoleutbildning bör införas för dessa linjer. Utredningen har diskuterat dessa frågor i kapitel 6 i deras naturliga sammanhang med frågorna om dessa utbildningars omfattning och struktur

och har därvid lagt principförslag även beträffande allmänna och särskilda behörighetsvillkor för tillträde till utbildningarna (avsnitt 6.5).

I enlighet med sina direktiv har LUT 74 behandlat de *yrkespedagogiska utbildningslinjernas* allmänna mål och struktur. I samband därmed har frågor om rekrytering och tillträde till dessa utbildningar berörts (avsnitt 6.6). Utredningen har emellertid inte i uppdrag att för dessa linjer avge förslag om behörighet, urval och antagning.

I det följande begränsas alltså diskussionen till att gälla frågor om behörighet, urval och antagning till den av LUT 74 föreslagna utbildningen av lärare i grundskolan.

12.2.2 *Behörighet till grundskollärarutbildning*

12.2.2.1 Principiella synpunkter

LUT 74 utgår från att de *allmänna behörighetsvillkoren* för högskoleutbildning skall gälla även den föreslagna grundskollärarutbildningen. I stort sett innebär de inte någon förändring av vad som nu gäller, eftersom denna linje närmast ersätter de nuvarande utbildningarna av lågstadielärare, mellanstadielärare och lärare i allmänna ämnen på högstadiet, för vilka, som ovan nämnts, de allmänna behörighetsvillkoren redan införts. För dem som inom ramen för grundskollärarutbildningen väljer specialisering i praktiskt-estetiskt ämne kommer dock de allmänna behörighetskraven att ligga högre än för dem som nu väljer ettämnesutbildning i motsvarande ämne. Utredningen har emellertid i kapitel 6 föreslagit att sådan ettämnesutbildning i framtiden bör bygga på allmän behörighet, i likhet med vad som redan gäller för den försöksvis bedrivna tvåämnesutbildningen.

Beträffande den allmänna behörigheten erhållen genom studier i gymnasieskolan bör uppmärksammas att studier vid vissa linjer i den nuvarande gymnasieskolan automatiskt ger allmän behörighet medan allmän behörighet endast kan erhållas inom ramen för det obligatoriska och/eller fria tillvalet vid studier inom andra linjer. Den tvåårigа tekniska linjen kan inte ge allmän behörighet, vilka tillval som än görs. Direktiven till utredningen om den gymnasiala utbildningen innebär dock att den framtida gymnasieskolan i princip skall ge allmän behörighet oavsett studieväg.

Begreppet *särskilda behörighetsvillkor* innefattar dels krav på förkunskaper, dels de andra slag av villkor som kan uppställas för tillträde till utbildningen. Till den senare typen av särskilda behörighetsvillkor hör det krav på arbetslivserfarenhet om minst 15 månader som utredningen föreslagit.

Att fastställa förkunskapskrav är, som framhålls i prop. (1975:9) om reformering av högskoleutbildningen m. m. (s. 450), ”en balansgång mellan risken att utestänga personer som är lämpliga för utbildningen och risken att anta sådana som har dåliga förutsättningar att över huvud taget genomföra studierna”. Det är angeläget att rekrytera personer med varierande förutbildning och erfarenhet i fråga om såväl nivå som inriktning. Så många gymnasiala studievägar som möjligt bör alltså, med ett minimum av komplettering, ligga till grund för lärarutbildning. Det vidgade tillträde till högre utbildning, som de allmänna behörighetsvillkoren syftar till, får inte bli illusoriskt genom alltför många och alltför höga särskilda förkunskapskrav. Å andra sidan skall dessa krav säkerställa ”att alla studerande som antas har

tillräckliga förkunskaper för att utbildningen skall kunna bedrivas med de mål och det innehåll samt på den tid som gäller för linjen eller kursen i fråga" (prop. 1975:9, s. 451). Eftersom tidsramen för utbildningen är begränsad, måste krav på förutbildning ställas.

LUT 74 söker i sina förslag till särskilda förkunskapskrav tillgodose såväl kravet på bred rekrytering som kravet på en med hänsyn till utbildningens mål och omfattning tillräcklig förkunskapsnivå. Vidare utformas kraven på ett sådant sätt att det i princip till varje studieväg inom grundskollärarutbildningen skall finnas minst en normalväg i gymnasieskolan som ger fullständig behörighet.

LUT 74:s förslag relateras till den nuvarande gymnasieskolan. Givetvis måste förkunskapskraven översättas till det nya gymnasiala utbildningssystem som kan bli resultatet av gymnasieutredningens pågående arbete. Inom ett sådant system kan det bli möjligt att bättre än nu ge för lärarutbildningen adekvat förutbildning. Exempelvis skulle en mer flexibel utformning av den tredje årskursen på de nuvarande treåriga linjerna och ett utvecklande av kompletteringsmöjligheterna efter andra årskursen av de nuvarande tvåårigа linjerna göra det möjligt att anordna kurser som mer direkt skulle svara mot bl. a. lärarutbildningens förutbildningskrav. Det bör

Tabell 12.1 Schablonfördelning av utbildningsplatserna på specialiseringsalternativ i grundskollärarutbildningen

<table>
<tr><td>Mk SO 25%</td><td rowspan="2">Eng 50%</td><td rowspan="2">PE 50%</td></tr>
<tr><td>Mk NO 25%</td></tr>
<tr><td colspan="3">SO 14%</td></tr>
<tr><td colspan="3">NO 14%</td></tr>
<tr><td colspan="3">Eng + Ty/Fr 5%</td></tr>
<tr><td colspan="3">Gy 4%</td></tr>
<tr><td colspan="3">Te 2%</td></tr>
<tr><td colspan="3">Mu 2%</td></tr>
<tr><td colspan="3">Sltm 4%</td></tr>
<tr><td colspan="3">Slt 4%</td></tr>
<tr><td colspan="3">Hk 1%</td></tr>
</table>

ankomma på UHÄ att anpassa de förslagna förkunskapskraven efter gymnasieskolans förändringar och att göra s. k. motsvarandebedömningar, dvs. bedöma huruvida motsvarande förkunskaper erhålls också genom andra kurser och på andra studievägar än vad LUT 74 anger i följande avsnitt. Till dessa andra studievägar hör bl. a. folkhögskoleutbildningen.

De olika leden i den behörighetsgivande grundskollärarutbildningen – det praktisk-pedagogiska orienteringsblocket, den kommunikationsinriktade basutbildningen, specialiseringsutbildningen, det avslutande praktisk-pedagogiska blocket – förutsätts genomgås i här angiven tidsföljd. För tillträde till ett nytt led i utbildningen bör normalt tidigare utbildningsled ha genomgåtts med godkänt resultat. Vidare är, som framgått av kapitel 5 (bl. a. avsnitt 5.5.13), valet av specialiseringsalternativ i viss utsträckning bundet till valet av fördjupningsstudier i basutbildningen. I det följande rubriceras dock inte sådana förutsättningar beträffande tidigare utbildningsled såsom särskilda förkunskapskrav.

De olika blockens mål och innehåll har beskrivits i avsnitt 7.4. I sina överväganden om de särskilda förkunskapskraven och dessas konsekvenser för rekryteringen och för utbildningens organisation har utredningen utgått från den procentuella schablonfördelning av utbildningsplatserna på olika specialiseringsalternativ som gjorts i tabell 12.1 (se vidare avsnitt 15.4.1).

12.2.2.2 Särskilda förkunskapskrav

Praktisk-pedagogiskt orienteringsblock, 20 poäng

Det praktisk-pedagogiska orienteringsblocket föreslås vara en inledande, till stor del gemensam del i alla lärarutbildningar. Tyngdpunkten ligger på fältstudier och praktik. De teoretiska studierna är inriktade på pedagogik i vid mening. Några förkunskapskrav utöver vad de allmänna behörighetsvillkoren innebär bedöms inte vara nödvändiga.

Kommunikation, 20–25 poäng

Kommunikationsblocket syftar till att allmänt vidga den studerandes förutsättningar för pedagogiskt arbete bland barn och ungdom, att förbereda för den grundläggande undervisningen i svenska och matematik i grundskolan samt att ge ökade förutsättningar att utveckla elevernas kommunikationsförmåga inom skilda ämnen i skolan. Blocket genomgås av alla studerande i grundskollärarutbildningen. Det hämtar sitt innehåll främst från vad som nu benämns svenska, matematik, pedagogik, metodik och praktik.

Särskilda förkunskapskrav kan övervägas beträffande ämnena svenska och matematik.

Läroplanen för gymnasieskolan innehåller två kursplaner i *svenska*, en för samtliga tvååriga linjer och en för tre- och fyraåriga linjer. Ämnets timtal varierar dock, såväl mellan de tvååriga linjerna som mellan de längre linjerna. På de starkt yrkesinriktade tvååriga linjerna läses ämnet endast i årskurs (åk) 1 (160 timmar), vilket innebär att dessa linjer ej ger allmän behörighet för högskolestudier. På övriga tvååriga linjer (distributions- och kontorslinje, ekonomisk linje, konsumtionslinje, social linje, vårdlinje) läses svenska i

båda årskurserna (280 timmar). Ämnet svenska har på fyraårig teknisk linje 320 timmar, på treårig naturvetenskaplig linje 360 timmar och på de treåriga humanistiska och samhällsvetenskapliga linjerna 400 timmar.

För antagning till låg- och mellanstadielärarutbildning krävs nu två årskurser i svenska på någon gymnasielinje (280 timmar). För antagning till ämneslärarutbildning i svenska krävs tre årskurser i svenska (320–400 timmar).

Det kan hävdas att det knappast i någon yrkesutbildning är mer angeläget med goda förkunskaper i svenska än i utbildningen av de lärare som skall ha ansvaret för kommande generationers undervisning i svenska. En skärpning av nuvarande förkunskapskrav för klasslärarutbildningen skulle emellertid avsevärt hindra en bred rekrytering. Skillnaden mellan två och tre årskurser i svenska är som minst endast 40 timmar. Skillnaden i kursplaner ligger bl. a. i att de längre gymnasielinjerna ger större utrymme åt de språkhistoriska och litteraturhistoriska perspektiven. Dessa torde dock i tillräcklig grad kunna beaktas inom lärarutbildningens ram.

Enligt LUT 74:s uppfattning bör två årskurser i svenska kunna utgöra den lägsta godtagbara förkunskapsnivån för blocket Kommunikation 20–25 poäng. En förutsättning är att den studerandes egna kommunikationsfärdigheter tränas intensivt redan under det praktisk-pedagogiska orienteringsblocket och även i andra delar av utbildningen.

Krav på två årskurser i svenska ingår normalt i de allmänna behörighetsvillkoren för högskoleutbildning. Allmän behörighet kan dock uppnås även genom utländsk förutbildning. Sådan kan emellertid i regel inte godtas som grund för utbildning av lärare i svenska språket. Det synes därför nödvändigt att för tillträde till grundskollärarutbildning ange två årskurser i svenska även som särskilt förkunskapskrav. Därigenom torde också säkerställas att betyget i svenska ej är alltför lågt.

För antagning till låg- och mellanstadielärarutbildning krävs nu förkunskaper i *matematik* från 3 åk S E N T, 2 åk So Ek Te eller 1 åk H. (De förkortningar av gymnasieskolans linjer och grenar som används här och i det följande förklaras på s. 17). Det innebär en gymnasial förutbildning i matematik om minst 200 timmar. För att inte ämnesstudierna i matematik för vissa studerande i kommunikationsblocket skall behöva bli alltför omfattande och därmed spräcka blockets struktur och tidsram, måste ett motsvarande förkunskapskrav ställas för tillträde till detta block.

Sammanfattningsvis föreslås alltså följande särskilda förkunskapskrav för tillträde till Kommunikation 20–25 poäng:

- svenska 2 åk på linje i gymnasieskola samt
- matematik 3 åk S E N T eller 2 åk So Ek Te eller 1 åk H.

Eftersom blocket är en för alla studerande gemensam del av grundskollärarutbildningen, kan de föreslagna förkunskapskraven betraktas som generella krav för tillträde till utbildningen.

De föreslagna kraven leder till att de studerande kommer att ha starkt varierande förkunskaper såväl i svenska som i matematik. Särskilt beträffande matematiken ställer detta stora anspråk på en individualiserad utbildning inom blockets ram.

Svenska, 15–20 poäng

Fördjupningsblocket i svenska skall ge ytterligare förberedelse för undervisning i svenska i hela grundskolan. Ca 60 procent av de studerande i grundskollärarutbildningen beräknas genomgå blocket. Av dessa beräknas ungefär hälften fortsätta med specialisering mot främst lägre årskurser, medan andra hälften specialiserar sig mot främst högre årskurser eller i ett praktiskt-estetiskt ämne.

Den studerande förutsätts genom det praktisk-pedagogiska orienteringsblocket och kommunikationsblocket bl. a. ha utvecklat kunskaper och färdigheter som i de flesta avseenden avsevärt överstiger vad som normalt uppnås i ämnet svenska på de treåriga gymnasielinjerna. Ett undantag kan här vara den litteraturhistoriska orienteringen. Studerande som inte har en sådan orientering bör kunna få denna inom ramen för en individualiserad uppläggning av fördjupningsstudierna i svenska. Några särskilda förkunskapskrav behöver således inte uppställas för detta block. Därigenom öppnas flera studievägar genom grundskollärarutbildningen för dem som har en tvåårig gymnasial skolbakgrund.

Matematik, 15–20 poäng

Fördjupningsblocket i matematik skall ge ytterligare förberedelse för undervisning i matematik i hela grundskolan. Ca 40 procent av de studerande i grundskollärarutbildningen beräknas genomgå blocket. Av dessa beräknas ca hälften fortsätta med en specialisering mot främst lägre årskurser, medan andra hälften specialiserar sig mot främst högre årskurser eller i ett praktiskt-estetiskt ämne.

För tillträde till låg- och mellanstadielärarutbildning krävs, som tidigare nämnts, förkunskaper i matematik motsvarande lägst 2 åk So Ek Te eller 1 åk H. För tillträde till ämneslärarutbildning i matematik krävs 3 åk N eller T.

Skillnaderna mellan olika gymnasielinjer när det gäller matematikämnets timtal är mycket stora: matematik läses på N och T 600 timmar, på S och E (gren Ka, Di och Ad) 440, på H 200, på So och Ek 240 timmar. Om man tar hänsyn bl. a. till den tid som på olika gymnasielinjer ägnas åt repetition av högstadiets matematikkurs och om man räknar med att 20 undervisningstimmar motsvarar en studievecka, kan man – enligt vad ämnesexperter uppgivit för LUT 74 – uppskatta omfattningen av matematikkursen på de nämnda linjerna till följande antal studieveckor: på N och T 20, på E och S 13, på H 4 och på So och Ek 5 studieveckor.Skillnaderna mellan linjerna i slutnivå torde i själva verket, menar ämnesexperterna, vara ännu större, eftersom NT-eleverna får mer övning i matematik inom ämnena fysik och kemi och inom de tekniska ämnena.

De utvärderingar som gjorts visar att många studerande i klasslärarutbildningen som rekryterats från bl. a. So-linjen haft stora svårigheter att uppnå godkänt studieresultat i matematikkursen trots att denna har ett förhållandevis elementärt innehåll och syftar till kompetens för undervisning endast i åk 1–3 resp. åk 4–6. Fördjupningsstudierna i den nya grundskollärarutbildningen skall också ge kompetens för undervisning i högre årskurser och

kommer att ställa större krav på förkunskaperna. Inom kommunikationsblocket medger inte utbildningstiden någon avsevärd höjning av ämneskunskaperna i matematik. Förkunskapskraven måste alltså avse förutbildningen och måste läggas högre än vad de tvååriga sociala och ekonomiska linjerna ger. Å andra sidan förefaller det inte nödvändigt att lägga förkunskapsnivån på NT-nivå, något som skulle allvarligt begränsa rekryteringen. Såväl den samhällsvetenskapliga linjen som den ekonomiska linjen (gren Ka, Di och Ad) torde ge tillräckliga förkunskaper. Förkunskapskraven för fördjupningsstudierna i matematik föreslås därför uttryckas som 3 åk matematik på N, T, E eller S.

Miljökunskap med samhällsorienterande inriktning, ca 30 poäng och Samhällsorienterande ämnen, 60 poäng

Blocket Miljökunskap med samhällsorienterande inriktning, ca 30 poäng skall förbereda för samhällsorienterande undervisning främst i grundskolans lägre årskurser medan blocket Samhällsorienterande ämnen, 60 poäng skall förbereda för motsvarande undervisning främst i grundskolans högre årskurser. Av totalantalet studerande i grundskollärarutbildningen förutsätts ca 25 procent välja det förstnämnda blocket, ca 14 procent det sistnämnda.

Båda blocken får sitt innehåll från vad som traditionellt benämns religionskunskap, historia, samhällskunskap och geografi. Blocken bör också innehålla naturvetenskapliga och teknologiska/tekniska inslag.

För tillträde till den nuvarande klasslärarutbildningen krävs f. n. bl. a.
historia 3 åk H S eller 2 åk So E N T
religionskunskap 1 åk So H S Ek E Te N T
samhällskunskap 3 åk H S E eller 2 åk So H Ek N T
naturkunskap 2 åk So H S (eller fysik och kemi på N T eller Te).

För tillträde till ämneslärarutbildning i samhällsorienterande ämne krävs f. n. förkunskaper i det aktuella ämnet på samma nivå som krävs för tillträde till klasslärarutbildning. För 40-poängsstudier i exempelvis historia anses sålunda den tvååriga sociala linjens historiekurs (200 timmar) ge tillräckliga förkunskaper.

Det är naturligt att för tillträde till de båda ifrågavarande specialiseringsalternativen i grundskollärarutbildningen ställa samma krav på förkunskaper i historia, religionskunskap och samhällskunskap som nu gäller för tillträde till klass- och ämneslärarutbildning. Frågan är om även förkunskaper i naturkunskap skall krävas enligt vad som nu gäller för klasslärarutbildning. Sådana förkunskaper är givetvis utomordentligt värdefulla men knappast absolut nödvändiga för att tillgodogöra sig utbildningen. Samtliga ifrågavarande linjer utom den tvååriga ekonomiska linjen innehåller naturorienterande studier. Denna linje ger å andra sidan förkunskaper i ekonomiska ämnen av värde för den verklighetsanknytning som specialiseringsstudierna bör rymma. Något förkunskapskrav i naturkunskap förefaller sålunda inte behöva bli aktuellt.

Genom att samma förkunskapskrav uppställs för de båda specialiseringsalternativen underlättas samläsning mellan dem.

Miljökunskap med naturorienterande inriktning, ca 30 poäng och Naturorienterande ämnen, 60 poäng

Blocket Miljökunskap med naturorienterande inriktning, ca 30 poäng skall förbereda för naturorienterande undervisning främst i grundskolans lägre årskurser, medan blocket Naturorienterande ämnen, 60 poäng skall förbereda för motsvarande undervisning främst i grundskolans högre årskurser. Av totalantalet studerande i grundskollärarutbildningen förutsätts ca 25 procent välja det förstnämnda blocket, ca 14 procent det sistnämnda.

Båda blocken får sitt innehåll från vad som traditionellt benämns biologi, fysik, kemi och geografi. Blocken bör också innehålla samhällsvetenskapliga och teknologiska/tekniska inslag.

För tillträde till nuvarande klasslärarutbildning krävs bl. a.

antingen naturkunskap 2 åk So H S

eller fysik 3 åk N T eller 2 åk Te samt kemi 3 åk N eller 2 åk T eller 1 åk Te.

Vidare krävs förkunskaper i historia, religionskunskap och samhällskunskap.

För tillträde till ämneslärarutbildning gäller följande krav. För utbildning i fysik krävs fysik 3 åk N eller T. För utbildning i kemi krävs kemi 3 åk N eller 2 åk T eller 1 åk Te Ke. För utbildning i biologi krävs biologi 2 åk N. Vidare krävs för samtliga dessa ämnen förkunskaper i matematik enligt 3 åk N eller T. För utbildning i geografi krävs förkunskaper i samhällskunskap enligt 3 åk H S E eller 2 åk So H Ek N T. När det gäller den naturvetenskapliga lärarutbildningen finns det alltså i dag, till skillnad från vad gäller den samhällsvetenskapliga lärarutbildningen, skilda förkunskapskrav för klasslärare och ämneslärare.

Totaltimtalet för den naturvetenskapliga utbildningen på de aktuella linjerna i gymnasieskolan är följande:

So	naturkunskap		480
S	naturkunskap		360
E	naturkunskap		120
H	naturkunskap		280
N	biologi	200	900
	fysik	420	
	kemi	280	
T	biologi	–	680
	fysik	420	
	kemi	260	

Skilda kursplaner finns i ämnet naturkunskap för å ena sidan den sociala linjen och å andra sidan linjerna S, E och H. Huvudmomenten är i stort sett desamma. Miljövård förekommer dock som huvudmoment bara i den sociala linjens kursplan. Mellan målformuleringarna är skillnaderna större.

Enligt LUT 74:s förslag skall i grundskollärarutbildningen endast studerande som genomgått fördjupningsblocket Matematik 15–20 poäng ha tillträde till specialiseringsstudier med naturvetenskaplig inriktning. Något förkunskapskrav i matematik, relaterat till gymnasieskolan, synes därför inte vara aktuellt för ifrågavarande specialiseringsblock.

Enligt utredningens uppfattning är det angeläget att på olika sätt stärka den naturorienterande undervisningen i grundskolan. Detta kan bl. a. ske genom att i högre grad rekrytera till lärarutbildning studerande från gymnasieskolans naturvetenskapliga linje. Under senare år har det varit svårt att till mellanstadielärarutbildning rekrytera tillräckligt många studerande från denna linje. Läsåret 1973/74 kom 253 av 1 440 lärarkandidater på mellanstadielärarlinjen från N-linjen, läsåret 1975/76 endast 30 av 516. Antalet sökande var emellertid avsevärt större: 1973/74 sökte 588, varav alltså 253 togs in. De övriga hade slagits ut i konkurrensen med sökande från övriga linjer.

Nödvändigheten av en bred rekrytering till blocket Miljökunskap med naturorienterande inriktning, ca 30 poäng, liksom den förhållandevis elementära inriktningen av detta block, gör det rimligt att här ställa samma förkunskapskrav som nu gäller för klasslärarutbildningen. För motsvarande specialisering mot högre årskurser förefaller det emellertid nödvändigt att kräva samma förkunskapsnivå i biologi, fysik och kemi som nu krävs för ämneslärarutbildning i dessa ämnen. Endast med denna förkunskapsnivå torde det vara möjligt att inom den begränsade ramen av 60 poäng nå fullgott studieresultat. De föreslagna förkunskapskraven säkerställer också den eftersträvade rekryteringen från N-linjen och skapar förutsättningar för kunskapsmässigt tillräckligt homogena studerandegrupper i 60-poängsblocket.

De skilda förkunskapsnivåerna för de två specialiseringsalternativen innebär begränsade förutsättningar för samläsning mellan dem. Vidare kan konstateras att förkunskapsnivån i blocket Miljökunskap med naturorienterande inriktning kan bli mycket varierande, eftersom rekrytering dit kommer att ske såväl från N och T som från andra linjer, och att detta kommer att ställa stora krav på individualisering av studierna inom blocket.

Engelska, ca 10 poäng samt Engelska och Tyska/Franska, 60 + 10 poäng

Blocket Engelska, ca 10 poäng skall förbereda för undervisning främst i grundskolans lägre årskurser, medan specialiseringsstudierna i engelska och tyska/franska, 60 + 10 poäng skall förbereda för undervisning främst i grundskolans högre årskurser. Av totalantalet studerande i grundskollärarutbildningen beräknas ca 50 procent genomgå det förstnämnda blocket, ca 5 procent det sistnämnda.

För tillträde till nuvarande låg- och mellanstadielärarutbildning krävs kunskaper i engelska motsvarande 2–3 åk H S E N T eller särskild kurs 2 åk So Ek. För tillträde till ämneslärarutbildningens ämneskurser i engelska, tyska och franska krävs 3 åk H S E N T i respektive språk.

Bristande förkunskaper har lett till att många studerande på klasslärarlinjerna haft svårighet att genomföra sina studier i engelska. En skärpning av behörighetskraven, innebärande krav på förkunskaper i engelska från treårig linje, skulle givetvis skapa bättre förutsättningar för framgångsrika studier. En sådan skärpning skulle emellertid äventyra den breda rekrytering till grundskollärarutbildningen som är önskvärd. Utredningen anser inte heller att en skärpning av förkunskapskraven är nödvändig. Kravet på särskild kurs

i engelska för dem som genomgått 2 åk So eller Ek och kravet på betygsmedelvärdet 3,0 i ämnen där särskilda förkunskapskrav uppställs torde i regel säkerställa en godtagbar förkunskapsnivå. Utredningen vill också peka på att 10-poängsblocket är två-tre poäng mer omfattande än den ämnesteoretiska och ämnesmetodiska utbildning i engelska som ges i den nuvarande mellanstadielärarlinjens grundkurs och att det omfattar dubbelt så många poäng som den nuvarande lågstadielärarlinjens grundkurs.

När det gäller specialiseringen mot högre årskurser kan konstateras att studietiden för de två språken är något kortare än i nuvarande ämneslärarutbildning. Även om den kompletterande grundutbildning om 20 poäng, som utredningen föreslår, på längre sikt kan väga upp detta, är det därför här särskilt angeläget att förutbildningen är god. Den mest omfattande gymnasiekursen måste krävas i franska respektive tyska. Respektive språk bör alltså ha lästs såsom B-språk i tre årskurser. Detta behörighetskrav kan uppfyllas på H, S, Esp och N (när det gäller N-linjen dock på bekostnad av engelska i tredje årskursen). Även när det gäller engelska måste de mest omfattande gymnasiekurserna krävas.

Sammanfattningsvis föreslås följande förkunskapskrav:

Engelska ca 10 p	engelska 2–3 åk H S E N T eller särskild kurs 2 åk So Ek
Engelska o. Tyska 60 p + 10 p språkpraktik	Engelska 3 åk H S E N eller 2 åk H (halv- och helklassisk variant) Tyska 3 åk H S E N
Engelska o. Franska 60 p + 10 p språkpraktik	Engelska 3 åk H S E N eller 2 åk H (halv- och helklassisk variant) Franska 3 åk H S E N

En reformering av gymnasieskolan kan ge möjlighet till en mer omfattande förutbildning i språken än vad här föreslagits.

Praktiskt-estetiska ämnen, ca 20 poäng

20-poängsblocket i praktiskt-estetiska ämnen förbereder för undervisning i musik, gymnastik och teckning främst i grundskolans lägre årskurser. Kursen motsvarar till omfattning och syfte grundkursen i musik, gymnastik och bild- och formarbete i nuvarande klasslärarutbildning. För tillträde till denna krävs inga särskilda förkunskaper i nämnda ämnen. Några sådana krav anser utredningen inte heller nödvändiga för det föreslagna 20-poängsblocket.

Specialisering i praktiskt-estetiskt ämne, 60 poäng

Grundskollärarutbildningen föreslås innehålla specialiseringsblock om 60 poäng i följande praktiskt-estetiska ämnen: trä- och metallslöjd; textilslöjd; hemkunskap; musik; gymnastik; bild. Dessa specialiseringsalternativ skall förbereda för undervisning i respektive ämne inom hela grundskolan. Vid sidan av denna lärarutbildning förutsätts också finnas ettämnesutbildning av

lärare i praktiskt-estetiska ämnen samt utbildning av lärare i praktiskt-estetiskt ämne i kombination med annat ämne, s. k. två-ämnesutbildning. Dessa utbildningar skall förbereda för undervisning även i gymnasieskolan.

LUT 74 har i kapitel 6 föreslagit att de allmänna och särskilda behörighetsvillkor som gäller för tvåämnesutbildningen skall införas också för ettämnesutbildningen. I konsekvens härmed föreslår utredningen att samma förkunskapsnivå skall gälla även för tillträde till motsvarande specialiserings-alternativ i grundskollärarutbildningen. Detta ökar möjligheterna till samläsning och utbytbarhet mellan utbildningarna. Om bättre möjligheter till gymnasial förutbildning på respektive ämnesområde skapas genom den pågående gymnasieutredningens arbete, bör dessa möjligheter utnyttjas inte bara för ett- och tvåämnesutbildningarna utan även för motsvarande specialiseringsalternativ i grundskollärarutbildningen.

För behörighet till specialiseringsalternativen *trä- och metallslöjd* och *textilslöjd* bör alltså tills vidare krävas förkunskaper motsvarande vad som uppnås i tillvalsämnena teckning och slöjd efter två årskurser på social eller ekonomisk linje. För behörighet till specialiseringsalternativet *gymnastik* föreslås två årskurser gymnastik på någon gymnasielinje samt antingen två årskurser biologi på den naturvetenskapliga linjen eller två årskurser naturkunskap på social, humanistisk eller samhällsvetenskaplig linje. Motsvarande kunskaper bör också kunna anses erhållas på vårdlinjen i dess helhet.

Förkunskapskraven för den särskilda ämnesutbildningen i *musik* (SÄMUS), som ges inom ramen för tvåämnesutbildningen, fastställs enligt UHÄ:s utbildningsplan av linjenämnden, som också har att genom antagningsprov göra ett urval bland behöriga sökande. Enligt LUT 74:s mening är det högst otillfredsställande att inte kunna ange en klart behörighetsgivande normalväg genom gymnasieskolan för den som vill bli lärare i musik. De mest omfattande reguljära kurserna i musik inom gymnasieskolan är f. n. tillvalsämnena musik och musik-estetisk specialisering på de tvåårigа sociala och ekonomiska linjerna. Kunskaper motsvarande vad som uppnås i dessa kurser bör av principiella skäl anges såsom behörighetsgivande. Tills vidare bör även ämnet musik i kombination med musik-estetisk specialisering på de humanistiska och samhällsvetenskapliga linjerna kunna anses ge behörighet. Ett gott urval bland behöriga sökande bör kunna säkerställas genom antagningsprov.

En mer omfattande utbildning i musik ges på den tvåårigа musiklinje som anordnas försöksvis vid fem gymnasieskolor i landet och som ger allmän behörighet. Om denna verksamhet blir reguljär, kan det finnas anledning att koppla förkunskapskraven till denna utbildning.

Av samma skäl som anförts beträffande ämnet musik föreslår LUT 74 att för särskild behörighet till specialiseringsblocket *bild* skall krävas tillvalsämnena teckning och teckning-estetisk specialisering på tvåårig social eller ekonomisk linje. Ämnet teckning i kombination med teckning-estetisk specialisering på de estetiska varianterna av gymnasieskolans humanistiska och samhällsvetenskapliga linjer bör tills vidare också kunna anses ge behörighet. Genom antagningsprov bör även här ett gott urval kunna säkerställas.

Den enda studieväg i gymnasieskolan som ger adekvat förutbildning för specialiseringsblocket i *hemkunskap* är konsumtionslinjens hemvårdsinriktade gren. För tillträde till de motsvarande kurserna i tvåämnesutbildningen, kostkunskap och miljö- och konsumentkunskap, krävs sålunda förkunskaper i ämnena konsumentkunskap, kostkunskap och bostads-/miljökunskap enligt två årskurser på denna linje. Motsvarande förkunskaper är nödvändiga även för det av LUT 74 föreslagna specialiseringsblocket. Det innebär emellertid att fullständig behörighet för grundskollärarutbildning med specialisering i hemkunskap inte kan uppnås på den nuvarande konsumtionslinjen, eftersom endast ett av ämnena engelska och matematik där kan läsas som tillvalsämne. Som tidigare nämnts krävs engelska för allmän behörighet till högskoleutbildning och matematik för särskild behörighet till kommunikationsblocket i grundskollärarutbildningen. Behörighetskomplettering blir således nödvändig i ett av dessa ämnen. Vid översynen av gymnasieskolan bör det dock vara möjligt att skapa en normalväg som utan komplettering ger fullständig behörighet för grundskollärarutbildning med specialisering i hemkunskap.

Specialisering i hemspråk, 60 poäng

Förkunskapskraven för tillträde till specialisering för hemspråksundervisning förutsätts vara desamma som för den särskilda hemspråkslärarlinjen. I båda fallen måste språkprov anordnas både för att avgöra om den sökande har tillräckliga kunskaper och färdigheter i hemspråket och för att göra ett urval bland de sökande. Det är naturligt att vid prövningen också bedöma den sökandes kunskaper och färdigheter i det svenska språket.

Avslutande praktisk-pedagogisk utbildning, 20 poäng

För tillträde till den avslutande praktisk-pedagogiska utbildningen bör endast krävas att tidigare utbildningsled i grundskollärarutbildningen genomgåtts med godkänt resultat.

12.2.2.3 Sammanfattning av föreslagna förkunskapskrav

För tillträde till grundskollärarutbildningens olika block bör enligt LUT 74 krävas särskilda förkunskaper motsvarande följande ämneskurser i den nuvarande gymnasieskolan.

Block	Särskilda förkunskapskrav
Praktisk-pedagogiskt orienteringsblock 20 p	–
Kommunikation 20–25 p	svenska minst 2 åk på linje i gymnasieskolan samt matematik 3 åk S E N T eller 2 åk So Ek Te eller 1 åk H

Block	Särskilda förkunskapskrav
Svenska 15–20 p	–
Matematik 15–20 p	matematik 3 åk N T E S
Miljökunskap SO ca 30 p samt Samhällsorienterande ämnen 60 p	historia 3 åk H S eller 2 åk So E N T samt religionskunskap 1 åk So H S Ek E Te N T samt samhällskunskap 3 åk H S E eller 2 åk So H Ek N T
Miljökunskap NO ca 30 p	naturkunskap 2 åk So H S *eller* fysik 3 åk N T eller 2 åk Te samt kemi 3 åk N eller 2 åk T eller 1 åk Te
Naturorienterande ämnen 60 p	fysik 3 åk N T samt kemi 3 åk N, 2 åk T, 1 åk Te Ke samt biologi 2 åk N
Engelska ca 10 p	engelska 2–3 åk H S E N T eller särskild kurs 2 åk So Ek
Praktiskt-estetiska ämnen ca 20 p	–
Engelska och tyska 60 + 10 p	engelska 3 åk H S E N eller 2 åk H (halv- och helklassisk variant) samt tyska 3 åk H S E N
Engelska och franska 60 + 10 p	engelska 3 åk H S E N eller 2 åk H (halv- och helklassisk variant) samt franska 3 åk H S E N
Trä- och metallslöjd 60 p	teckning 2 åk Ek So samt slöjd 2 åk Ek So
Textilslöjd 60 p	teckning 2 åk Ek So samt slöjd 2 åk Ek So
Gymnastik 60 p	naturkunskap 2 åk So H S eller biologi 2 åk N eller tvåårig vårdlinje
Musik 60 p	musik 2 åk S H So Ek samt musik-estetisk specialisering 3 åk S H eller 2 åk So Ek
Bild 60 p	teckning 2 åk S H So Ek samt teckning-estetisk specialisering 3 åk S H eller 2 åk So Ek
Hemkunskap 60 p	konsumentkunskap 2 åk Ko samt kostkunskap 2 åk Koh samt bostads-/miljökunskap 2 åk Koh
Hemspråk 60 p	Fastställs vid antagningsprövning
Avslutande praktisk-pedagogisk utbildning 20 p	–

12.2.2.4 Förkunskapskravens konsekvenser för rekryteringen

De föreslagna förkunskapskraven innebär, om utgångspunkten tas i fördelningen av gymnasieskolans utbildningsplatser på olika linjer, varianter och tillvalsämnen läsåret 1976/77, att av en årsomgång studerande i gymnasieskolan blir

- ca 61 procent behöriga för det praktisk-pedagogiska orienteringsblocket
- ca 43 procent behöriga för blocken Kommunikation, 20–25 poäng och Svenska, 15–20 poäng
- ca 27 procent behöriga för blocket Matematik, 15–20 poäng.

För de studievägar genom grundskollärarutbildningen, vilka är inriktade mot lägre eller högre årskurser, finns de normalvägar i gymnasieskolan som anges i följande sammanställning. I kolumnen till höger anges hur stor andel av gymnasieskolans elever som således utan komplettering kan väntas uppnå fullständig behörighet för respektive studieväg i grundskollärarutbildningen.

Tabell 12.2 Normalvägar till grundskollärarutbildning

Studievägar i grundskollärarutbildningen	Normalvägar i gymnasieskolan	Procent behöriga av gymnasieskolans elever
Specialisering mot lägre åk med fördjupning i MkSO	H S E N T So	40
Specialisering mot lägre åk med fördjupning i MkNO	N S	31
Specialisering mot högre åk i SO	H S E N T So	43
Specialisering mot högre åk i NO	N	8
Specialisering mot högre åk i främmande språk	H S E N	4

Även för de studievägar som innehåller specialisering i praktiskt-estetiskt ämne innebär de föreslagna förkunskapskraven att normalvägar anvisats. Endast för dem som väljer specialisering i hemkunskap kan normalvägen, i detta fall konsumtionslinjen, inte ge fullständig behörighet; komplettering krävs här i ett av ämnena engelska och matematik. De anvisade normalvägarna kan innebära att rekryteringsunderlaget till en början blir mycket begränsat för de studievägar som innehåller specialisering i trä- och metallslöjd, textilslöjd respektive musik. Information om LUT 74:s förslag torde dock leda till att fler studerande på ifrågavarande linjer i gymnasieskolan kommer att välja ämnen som ger behörighet för dessa studievägar.

För studerande från andra linjer i gymnasieskolan än de som är normalvägar krävs i varierande utsträckning behörighetskomplettering. Exempelvis måste den som kommer från tvåårig ekonomisk linje och som vill utbilda sig till grundskollärare med specialisering mot lägre eller högre årskurser i samhällsorienterande ämnen behörighetskomplettera i historia. Behörighetskomplettering krävs i biologi för den som kommer från minst tre årskurser på fyraårig teknisk linje och som vill bli grundskollärare med specialisering mot lägre eller högre årskurser i naturorienterande ämnen. Etc.

Enligt utredningens uppfattning ger vissa ämneskurser på de starkt yrkesinriktade tvåårigа linjerna eller utbildningen i dess helhet på dessa linjer kunskaper som motsvarar vad utredningen föreslagit skall krävas för tillträde till vissa specialiseringsalternativ i grundskollärarutbildningen. Kravet på slöjd 2 åk So eller Ek för tillträde till Trä- och metallslöjd, 60 poäng respektive Textilslöjd, 60 poäng bör sålunda anses vara uppfyllt av dem som gått träteknisk eller verkstadsteknisk linje respektive beklädnadsteknisk linje. Liknande motsvarandebedömningar kan bli aktuella även i andra fall, exempelvis i fråga om den el-teletekniska linjen och vårdlinjen som grund för Miljökunskap med naturorienterande inriktning. En utgångspunkt bör därvid vara att en rekrytering till lärarutbildning från de yrkesinriktade linjerna är önskvärd såväl från individens som från skolans synpunkt.

12.2.3 *Urval och antagning till grundskollärarutbildning*

Utbildningen vid lärarutbildningslinjerna är spärrad. Det innebär att det totala antalet utbildningsplatser i grundskollärarutbildningen måste begränsas bl. a. med hänsyn till arbetsmarknadens behov. Även fördelningen av utbildningsplatserna på olika fördjupnings- och specialiseringsalternativ måste ske med hänsyn till skolans behov av lärare med olika inriktning. Exempelvis är det viktigt att inte starkt förskjuta den av utredningen föreslagna balansen mellan dem som fördjupat sig mot lägre årskurser och dem som fördjupat sig mot högre årskurser. Utbildningens dimensionering antas sålunda bli föremål för centrala beslut av ramkaraktär. Detsamma gäller utbildningens lokalisering. Vissa specialiseringsalternativ kommer att kunna anordnas på endast ett fåtal orter.

Om antalet behöriga sökande till utbildningen är större än antalet utbildningsplatser, måste ett urval göras. Enligt LUT 74:s uppfattning är det f. n. inte möjligt att grunda urvalet till lärarutbildning på prov avseende de sökandes allmänna lämplighet för läraryrket. Urvalet bör därför ske på i princip samma sätt som nu, dvs. genom en kvotgruppsindelning efter de sökandes studie- och yrkesbakgrund och genom en jämförande meritvärdering inom varje kvotgrupp (jfr avsnitt 12.2.1.1.) LUT 74 har i detta sammanhang diskuterat behovet av könskvotering såsom ett medel att uppnå en bättre balans mellan manliga och kvinnliga lärare i grundskolan, såväl på olika stadier som inom olika ämnesgrupper. Som framhållits i kapitel 5 (avsnitt 5.3.2) är emellertid ett av syftena med den föreslagna reformeringen av utbildnings- och tjänstestrukturen för grundskolans lärare att uppnå en sådan balans. Effekterna av denna reform bör därför avvaktas, innan den mer drastiska åtgärden könskvotering övervägs.

De av LUT 74 föreslagna förkunskapskraven är så utformade att UHÄ:s rutiner för centralt, datorbaserat urvals- och antagningsförfarande kan användas. Ett undantag kan dock behöva göras för specialiseringsblocken musik och bild; liksom när det gäller de särskilda musik- och teckningslärarlinjerna kan det här finnas anledning att grunda urvalet på särskild antagningsprövning. Så måste också ske vid antagning till specialisering i hemspråk.

En grundläggande fråga är om antagning till grundskollärarutbildning skall avse endast ett inledande studieprogram eller om den skall avse utbildningen

i dess helhet. Eller med andra ord: skall den studerande redan vid sin ansökan välja fördjupningsalternativ i basutbildningen och specialiseringsalternativ?

Den föreslagna utbildningen är så uppbyggd att dess inledande delar bl. a. skall ha en studieorienterande och yrkesprövande funktion av betydelse för de fortsatta studierna. Genom det praktisk-pedagogiska orienteringsblocket skall den studerande få en sådan erfarenhet av skolan och eleverna, av kraven på läraren och av sina egna förutsättningar att motsvara dessa krav, att han mer slutgiltigt kan ta ställning till sitt yrkesval. Utredningen räknar med att åtskilliga studerande, kanske upp till tio procent, kommer att avbryta utbildningen efter den inledande terminen. De som fortsätter får under kommunikationsblocket ytterligare tillfällen att studera skolan och eleverna utifrån ett helhetsperspektiv och att pröva sina egna förutsättningar och intressen. Det är givet att den studerande är bättre skickad att träffa ett moget val av fördjupning och specialisering efter ett års utbildning av denna typ än han var före utbildningen.

Utbildningsplatserna i de alternativa blocken måste emellertid fyllas, och för varje block gäller särskilda behörighetskrav. Om inte dessa beaktas vid antagningen till utbildningen kan exempelvis följande missförhållanden uppstå:

- Vissa specialiseringsblock får för få eller inga behöriga sökande, andra för många.
- Studerande tvingas välja block som de har svagt intresse för.
- Många studerande tvingas avbryta utbildningen för att behörighetskomplettera.
- Sökande med goda förutsättningar för ett visst specialiseringsalternativ antas inte till utbildningen.

Med hänsyn såväl till de studerandes som till skolans och till lärarutbildningsorganisationens behov är det enligt LUT 74:s uppfattning nödvändigt att låta antagningen till grundskollärarutbildningen avse utbildningen i dess helhet, dvs. även val av fördjupnings- och specialiseringsalternativ. Endast därigenom säkerställs att de studerande kan genomgå utbildningen utan avbrott för behörighetskomplettering, samtidigt som samtliga kursplatser kan fyllas med de mest kvalificerade bland de sökande.

Till grund redan för antagningen till utbildningen måste alltså ligga en fördelning av det totala antalet utbildningsplatser på de olika specialiseringsalternativen, t. ex. 170 platser i blocket Naturorienterande ämnen, 60 poäng, 48 platser i blocket Trä- och metallslöjd, 60 poäng etc. Om dessa platser kan endast sådana sökande konkurrera som uppfyller de särskilda förkunskapskraven för respektive block. De olika specialiseringsalternativen i grundskollärarutbildningen måste således vart och ett ha sin kvot av det totala antalet utbildningsplatser. För varje alternativ fordras vidare enligt högskoleförordningen att de behöriga sökande uppdelas i kvotgrupper med hänsyn till det sätt på vilket de uppnått allmän behörighet. Urvalet bland behöriga sökande kan därefter ske enligt de riktlinjer som förordningen anger.

Den sökande bör vid ansökningstillfället givetvis ha informerats bl. a. om på vilka orter de olika specialiseringsalternativen beräknas komma att erbjudas. Det kan såväl för utbildningsorganisationen som för de studerande

vara en fördel om de första tre terminerna av utbildningen genomförs på samma ort som specialiseringsutbildningen. Några formella hinder att den studerande byter utbildningsort vid övergången till specialiseringsdelen bör dock inte finnas. Byte av ort bör f. ö. också kunna ske efter det inledande praktisk-pedagogiska orienteringsblocket. Basutbildningen förutsätts genomföras på en och samma ort, och den avslutande praktisk-pedagogiska utbildningen bör genomföras på den ort där specialiseringsutbildningen givits.

Inom ramen för det antagningssystem som här skisserats bör det enligt utredningens uppfattning vara möjligt att under utbildningen genom lokala beslut i avsevärd utsträckning kunna tillgodose studerandes önskemål om byte av fördjupnings- och specialiseringsalternativ. Sådana önskemål kan, som tidigare framhållits, grunda sig på ökade insikter om såväl yrkeskraven som de egna förutsättningarna när det gäller olika ämnen och olika åldersstadier. Önskemålen bör, så långt det är organisatoriskt möjligt, beaktas. Särskilt gäller detta önskemål om ändring av s. k. könsbundna val. Givetvis förutsätts att den sökande uppfyller behörighetsvillkoren även för det alternativ till vilket han önskar byta och att han vid en normal ansökan i konkurrens med andra sökande sannolikt skulle ha antagits till alternativet.

Möjlighet att medge byte av studieinriktning och utbildningsort kan skapas på olika sätt. Tomma utbildningsplatser kan uppstå genom studieavbrott. Olika studerande kan önska byta med varandra. Studerandeantalet i ett block kan få variera något över eller något under den centralt angivna kvoten. Givetvis ökar möjligheterna att medge byte av studieinriktning ju större det totala studerandeantalet är och ju fler specialiseringsalternativ som finns på orten (jfr avsnitt 15.3).

Sammanfattningsvis föreslår utredningen alltså att antagning till grundskollärarutbildning skall avse utbildningen i dess helhet och innefatta antagning till bestämt fördjupningsalternativ inom basutbildningen och till bestämt alternativ inom specialiseringsdelen. Så långt möjligt bör dock byte av studieinriktning och utbildningsort medges under utbildningens gång.

12.3 Utvärdering och betygsättning

12.3.1 *Utredningens principiella syn*

Genom tilläggsdirektiv den 3 februari 1977 erhöll LUT 74 i uppdrag att utreda frågan om betygsättning i lärarutbildning och meritvärdering vid tillsättning av tjänst i skolväsendet. LUT 74:s förslag i dessa frågor jämte reservationer och särskilda yttranden avgavs genom skrivelse den 22 juni 1977. Utredningen föreslog därvid

- att de nuvarande betygen i lärarskicklighet och pedagogik samt i förekommande fall metodik skulle slopas och ersättas med en notering på utbildningsbeviset att den praktisk-pedagogiska utbildningen genomgåtts med betyget godkänd eller underkänd,
- att betygskalan i ämnesutbildningen skulle reduceras till graderna godkänd och underkänd, samt

- att det totala antalet betyg i ämnesutbildningen inte borde bli för stort.

LUT 74:s förslag till betygsättning i lärarutbildningen resulterade efter remissbehandling i ett regeringsbeslut den 18 maj 1978:

Regeringen föreskriver att utredningens förslag och därtill hörande handlingar skall överlämnas till universitets- och högskoleämbetet som, med beaktande av att betygsättningen inte bör försvåra övergång från en högskoleutbildning till en annan eller tillgodoräkning av utbildning på en linje vid studier på en annan, har att vidta de åtgärder som ankommer på ämbetet.

Regeringen gör universitets- och högksoleämbetet uppmärksamt på att ingen av remissinstanserna ställt sig avvisande till utredningens förslag om slopande av de nuvarande betygen i lärarskicklighet och pedagogik samt i förekommande fall metodik.

Regeringen erinrar om de särskilda meritvärderingsregler som tillämpas vid tillsättning av statligt reglerad tjänst i skolväsendet och som fastställs av skolöverstyrelsen samt föreskriver att förändringar av betygsättningssystemet inom sektorn för utbildning för undervisningsyrken inte får träda i kraft förr än meritvärderingsreglerna i förekommande fall anpassats till förändringarna.

I skrivande stund har beslut ännu inte fattats om förändring av betygsättningssystemet i lärarutbildningen.

LUT 74 har också uttalat sig om betygsättningen i det allmänna skolväsendet i form av ett remissyttrande över 1973 års betygsutrednings betänkande (SOU 1977:9) Betygen i skolan. LUT 74:s majoritet förordade därvid en betygsfri grundskola medan betygsutredningens förslag att betygsättning fortfarande skall förekomma i gymnasieskolan tillstyrktes.

De synpunkter som framförs i det följande är principiellt hållna och tar sin utgångspunkt i de förslag som lagts i kapitel 4 och 7 samt i den grundsyn och de värderingar som LUT 74 gett uttryck åt i de ovan åberopade dokumenten.

12.3.2 *Begreppsdiskussion. De två betygsgraderna*

Utvärdering och betygsättning behandlas ibland som mer eller mindre synonyma begrepp. En klar åtskillnad måste emellertid göras. Utvärdering är det vidare begreppet och täcker alla former av bedömning av utbildningsverksamheten, vari innefattas utbildningens yttre och inre organisation, utbildningsprocessen, ledningsfunktioner, samarbetsorgan, rutiner, lärarfunktioner, studerandegruppers och enskilda studerandes resultat, m. m. Begreppet betygsättning avser den process varvid de studerandes studieresultat värderas enligt en bestämd betygsskala. Denna kan vara absolut eller relativ. F. n. tillämpas i lärarutbildning i regel såväl absolut som relativ betygsättning: kraven för betyget godkänd förutsätts vara absoluta, medan fördelningen av s. k. honnörsbetyg (spetsar) ofta görs efter en jämförelse och rangordning mellan de studerande.

Enligt LUT 74:s uppfattning är det utomordentligt angeläget att en fortlöpande utvärdering byggs in som ett naturligt led i all verksamhet inom lärarutbildningen. På alla nivåer, såväl vad gäller utbildningsorganisationen som gruppers och enskildas studiearbete, måste planering och beslut bygga på tidigare gjorda erfarenheter. Brister i organisation och i studieresultat måste

identifieras för att avhjälpas i det fortsatta arbetet. Därmed blir utvärdering ett nödvändigt inslag i en dynamisk och självkorrigerande utbildningsprocess. Vidare är det ett viktigt led i yrkesförberedelsen att de blivande lärarna på detta sätt tränas i att fortlöpande utvärdera såväl sin egen verksamhet som det utbildningssystem de arbetar inom.

Vad gäller betygsättning anser LUT 74 att det i en yrkesutbildning av lärarutbildningens karaktär är både rimligt och nödvändigt att ingående bedöma om den enskilde studerandens utbildningsresultat är godkänt eller icke godkänt. Den legitimation som utbildningsbeviset utgör bör innebära att utfärdaren ansvarar för att vederbörande motsvarar de krav som samhälle, föräldrar och elever har rätt att ställa på en lärare.

Gradering av betyget godkänd bör emellertid enligt LUT 74:s mening inte förekomma inom lärarutbildningen. Utredningen har i sitt tidigare nämnda förslag till regeringen i dessa frågor utvecklat de skäl som talar mot en sådan graderande betygsättning. I fråga om betygen i lärarskicklighet anförde LUT 74 bl. a. följande.

Kritiken mot betygsättningen i lärarskicklighet riktas bl. a. mot betygens bristande *validitet* (giltighet): de mäter inte vad de avser att mäta. Det saknas preciserade kriterier på lärarskicklighet, till vilka bedömaren kan relatera lärarkandidatens beteende. Därför är risken stor att bedömningen, särskilt om den grundas på enstaka besök, kommer att avse ytliga, lätt iakttagbara, tillfälliga beteenden som säger föga om lärarkandidatens verkliga lämplighet som lärare. Betygets prognosvärde är alltså ringa.

—

Om lärarens uppgifter begränsades till vissa undervisningsmetodiska färdigheter i klassrummet enligt en statisk modell skulle kriterier på lärarskicklighet säkerligen kunna preciseras. Utvecklingen mot en bredare lärarroll med ökad betoning av lärarens socio-emotionella funktioner, samarbetsfunktion och utvecklingsfunktion gör det emellertid allt svårare att precisera sådana kriterier och att bedöma en lärarkandidat utifrån alla de aspekter som är relevanta. I själva verket torde kraven på preciserade kriterier för bedömningen ha lett till att betygsättningen i lärarskicklighet blivit ett hinder för framväxten av en bredare lärarroll.

En mätning, t. ex. betygsättning, är *reliabel* (tillförlitlig), om den är fri från slump eller andra felkällor. Om bedömningen ger samma resultat vid upprepade bedömningar antingen av samma bedömare vid skilda tillfällen eller helst av olika bedömare, är bedömningen tillförlitlig. Såväl erfarenheten som vetenskapliga studier tyder på att betygsättningen i lärarskicklighet har mycket låg reliabilitet.

—

Redan i dag synes betygsättningen i lärarskicklighet vara ett *hinder för en bra lärarutbildning*. De mål och principer för en framtida lärarutbildning, som diskuterats inom LUT 74, synes ännu mer svårförenliga med en betygsättning som går ut på att rangordna lärarkandidaterna med hänsyn till deras lärarskicklighet. Bl. a. bör den framtida lärarutbildningen ha en personlighetsutvecklande inriktning. Utbildningen bör utveckla de studerandes vilja och förmåga att arbeta tillsammans, som grund för framtida samarbete t. ex. i form av lärarlag. De studerande bör få ett ökat inflytande över utbildningens innehåll och utformning. Relationen mellan lärarkandidat och lärarutbildare bör vara ett subjekt-subjekt-förhållande, präglat av öppenhet, förtroende och tillit. Utbildningen bör i högre grad än i dag inriktas mot en vidgad lärarroll och syfta till att stimulera lärarkandidatens förmåga till förnyelse. På alla dessa punkter synes en rangordnande betygsättning motverka lärarutbildningens mål. Ett bibehållande av betygsättningssystemet skulle innebära ett konserverande av den motsättning som redan nu finns mellan de explicita, ideologiska målen för lärarutbildningen och de implicita mål som regelsystemet, i detta fall betygsättningssystemet, utgör.

LUT 74 argumenterade även emot spetsbetyg i ämnesutbildningen och anförde att de skapade en konkurrenssituation som var till hinder för samarbete och lagarbete och ledde undervisning och bedömning mot kvantitativt mätbar kunskap i stället för att inrikta utbildningen mot en mer kvalitativ kunskapssyn. Utredningen såg också spetsbetygen som ett hinder för ämnesintegration och projektstudier. Vidare framhölls att ämnesutbildningens vikt i förhållande till den praktisk-pedagogiska utbildningen skulle ökas på ett omotiverat sätt, om spetsbetygen bibehölls i den förra men togs bort i den senare.

Bland skäl som talade för ett bibehållande av spetsbetyg nämnde LUT 74 bl. a. den motivationsskapande effekt som dessa kan ha samt fördelen av att man inom lärarutbildningen tillämpade samma betygssystem som i annan högskoleutbildning. Vidare pekades på spetsbetygens nuvarande roll för meritvärdering.

Sammanfattningsvis fann utredningen att övervägande skäl talade emot graderade godkändbetyg i såväl lärarskicklighet som i pedagogik och ämnesteori.

Förslagen i LUT 74:s skrivelse till regeringen avsåg nuvarande lärarutbildning men gäller även en enligt LUT 74:s förslag reformerad utbildning. De förändringar i lärarutbildningen, som utredningen föreslår innebär dock att skälen emot en graderande betygsättning får ökad tyngd. LUT 74 lägger t. ex. stor vikt vid personlighetsutveckling, lagarbete, samverkan och projektstudier över ämnesgränserna. Speciellt uttalat är detta i förslaget till utbildning av lärare för grundskolan med dess kommunikationsinriktade basutbildning och dess specialiseringsblock av typ naturorienterande ämnen, 60 poäng, samhällsorienterande ämnen, 60 poäng etc. I en problemorienterad undervisning kommer de studerande att fördjupa sig inom olika problemområden och ämnesområden, vilket försvårar en traditionell betygsättning i enskilda ämnen. På samma sätt gör sammanvävningen av teoretiska studier och praktiska övningar i blocket praktisk pedagogik det svårare att sätta skilda betyg i pedagogik och lärarskicklighet liksom att göra en individuell rangordning i lärarskicklighet med olika betygssteg för godkända lärarkandidater. Slutligen finner LUT 74 det angeläget att handledningsresursen i ökad utsträckning ägnas utvecklingsfunktionen och i mindre grad betygsättande uppgifter.

Som tidigare nämnts är det dock både nödvändigt och rimligt att göra en godkänd/icke godkändbedömning av den studerande. Eftersom det f. n. inte går att i förväg bedöma den sökandes allmänna lämplighet för läraryrket (jfr avsnitt 12.2.3) bör antagning till och genomgång av lärarutbildning inte automatiskt resultera i att utbildningsresultatet godkänns. Detta betonades av LUT 74 redan i den ovan nämnda skrivelsen till regeringen:

> Utredningen vill understryka att ett slopande av spetsbetygen givetvis inte får innebära sänkta fordringar på den studerandes prestationer under studietiden. Liksom när det gäller lärarskicklighetsbetyget bör en avveckling av de graderade godkändbetygen i ämnesutbildningen kunna leda till skärpt uppmärksamhet kring gränsen mellan godkänd och underkänd och till en förbättrad stödundervisning och studie- och yrkesrådgivning för studerande som är i behov därav.

Även om honnörsbetygen slopas, återstår alltså den grannlaga uppgiften med de två betygsgraderna underkänd/godkänd. Eftersom också denna form av betygsättning kan tänkas påverka förhållandet mellan lärarkandidat och lärarutbildare/handledare på ett negativt sätt, finns det skäl att begrunda problematiken, speciellt som LUT 74 har den uppfattningen att betygen underkänd/godkänd bör innefatta en reell prövning. Om man vill undvika de negativa effekterna på utbildningen och samtidigt behålla kraven på omdömen, kunde en möjlighet tänkas vara att skilja handledarfunktion och betygsättningsuppgift från varandra, vilket teoretiskt kunde tänkas ske genom ett system med "centrala" prov i ämnen och speciella lärarprov i praktisk pedagogik med särskilda bedömare. Också detta skulle dock få negativa effekter och i alltför hög grad rikta själva utbildningen mot vissa färdighetselement. Även den skiftande uppläggningen av studierna på olika utbildningsorter talar emot ett sådant system. LUT 74 har därför stannat för att betona det lokala och personliga ansvaret: "Ansvaret för att utbildningen får ett adekvat innehåll åvilar i sista hand lärarutbildarna, vilka också har att bedöma om de studerande uppnått godkänt studieresultat" (jfr avsnitt 7.3.1).

12.3.3 *Utbildning om betygsättning*

De förslag som 1973 års betygsutredning lagt rörande betygen i skolan innebär att lärarna i framtiden kommer att vara skyldiga att sätta någon form av betyg eller avge studieomdömen. Det torde alltså även framgent bli nödvändigt att i lärarutbildningen behandla betygsättandets problematik. Vid det lokala kursplanearbetet måste beaktas att lärarkandidaterna skall förberedas för de betygsättande lärarfunktioner som kan finnas kvar efter en betygsreform inom det allmänna skolväsendet. Inte minst en eventuell övergång från betyg till studieomdöme i grundskolan kan kräva en särskild skolning.

13 Yttre organisation

13.1 Grundutbildningens yttre organisation

13.1.1 *LUT 74:s principiella syn på organisationsfrågorna*

Tidigare utredningar om skilda lärarutbildningar har ägnat stort utrymme åt den yttre organisationen. Med högskolereformen 1977 och de enskilda högskolornas vidgade beslutsrätt i organisationsfrågor har läget i hög grad ändrats. LUT 74 har därför endast anledning att i det följande föra fram vissa allmänna rekommendationer.

Den helhetssyn på läraryrke och lärarutbildning som LUT 74 gett uttryck åt, kan enligt utredningen lättare förverkligas om vissa organisatoriska samordningsaspekter beaktas. I det följande formuleras därför några allmänna principer som främst försöker tillgodose LUT 74:s strävan efter en långtgående samverkan mellan olika lärarutbildningar och en utpräglad yrkesinriktning men också en ökad kontakt med annan högskoleutbildning.

Sektorn för utbildning för undervisningsyrken rymmer f. n. 20 allmänna utbildningslinjer, vartill kommer olika former av påbyggnadsutbildning. På större högskoleorter är flertalet lärarutbildningar företrädda, medan det på andra, mindre högskoleorter kanske endast finns någon enstaka linje. Förhållandet utgör ytterligare ett skäl för att här bara formulera några allmänna organisatoriska principer, som med lämpliga lokala modifieringar kan ge utrymme för LUT 74:s grundsyn på utbildningen.

De enskilda högskolornas möjligheter att utveckla och förbättra utbildningen på olika linjer kan efter högskolereformen betraktas som goda. Linjenämndernas sammansättning (anställda, studerande samt företrädare för yrkeslivet) och beslutsfunktioner i fråga om bl. a. lokala planer för utbildningen bör kunna innebära att utbildningens innehåll och form fortlöpande förnyas.

En utgångspunkt för utredningen har givetvis varit nu gällande högskolelag och högskoleförordning liksom prop. (1975:9) Reformering av högskoleutbildningen, och prop. (1976/77:59) om utbildning och forskning inom högskolan m. m., med åtföljande riksdagsbeslut. Utredningens synsätt har också ett underlag i universitets- och högskoleämbetets funktionsstudier om utbildningsplanering. Vidare anknyter vissa avsnitt till betänkanden från 1968 års utbildningsutredning (U 68), U 68-beredningens promemoria och förslag från den centrala organisationskommittén för högskolereformen

(H 75). Av avsnitt 3.4.2 framgår att den nuvarande yttre organisationen försvårat samverkan och medinflytande för de studerande, varför vissa förändringar även av den anledningen kan vara motiverade.

Allmänt vägledande för LUT 74:s syn på de organisatoriska frågorna har självfallet utredningens direktiv varit, där det bl. a. heter:

Man bör också räkna med att utbildningen av lärare kommer att ske inom en vidare organisatorisk ram än vad som hittills skett. Detta bör kunna leda till en ökad samverkan med andra utbildningar liksom till ett bättre utnyttjande av befintliga personella och materiella resurser.

13.1.2 *Institutioner*

Den egentliga utbildningen och forskningen äger rum i eller genom högskolans institutioner. Även den fältanknutna praktiken i lärarutbildningen återgår på institutionerna och de handledare som kompletterar institutionernas lärare (även om handledarna samtidigt är knutna till enskilda utbildningslinjer).

Vid de förutvarande lärarhögskolorna var institutionsuppdelningen driven mycket långt med upp till ett 20-tal olika institutioner, av vilka en del hade karaktären av "enmansinstitutioner".

Den reformerade högskolan arbetar med ett vidare institutionsbegrepp. U 68 beskrev i betänkandet (SOU 1973:47) Högskolornas förvaltning institutionerna som "driftenheter i den meningen att det är där högskolans huvuduppgifter, utbildning och forskning, genomförs" (s. 68). Inom en sådan storinstitution återfinns i regel personal som arbetar med både utbildning och forskning under ledning av en institutionsstyrelse med en prefekt som ordförande. Institutionsstyrelsen handlägger ärenden som har med ekonomi, personal, lokaler och utrustning att göra. Till institutionens uppgifter – vid sidan om forskning och forskarutbildning på vissa större högskoleorter – hör att meddela undervisning och att ge kurser enligt de beställningar som görs av olika linjenämnder. En institution kan därvid komma att betjäna flera yrkesutbildningssektorer. Storinstitutioner av detta slag – med på vissa orter upp till ett 100-tal anställda – medför att de f. d. lärarhögskolornas tidigare småinstitutioner närmast får karaktären av "avdelningar" inom den större enheten.

LUT 74 har i det föregående betonat de olika lärarkategoriernas gemensamma uppgifter och det samspel som olika pedagogiska funktioner inbjuder till. Enligt utredningens mening bör därför lärarutbildningen inte splittras på onödigt många institutioner. En rad separata institutioner med egna styrelser, egna prefekter och egen ekonomi kan lätt leda till isolering och en tendens att dessa institutioners eget fortbestånd får högsta angelägenhetsgrad,[1] i stället

[1] Detta har påtalats i UHÄ:s funktionsstudie om utbildningsplanering, fjärde delrapporten (1977). *Utbildningsplanering för förnyelse. Slutrapport: Slutsatser och rekommendationer* (s. 10): "Disciplinstrukturen är den starkaste styrfaktorn inom universitetsdelen av systemet för högre utbildning och ämnesinstitutionen den viktigaste organisatoriska enheten. Effekterna är inte alltid medvetandegjorda. Bl. a. leder disciplinstrukturen till en rad dolda prioriteringar. En sådan innebär att disciplinens fortbestånd har högsta angelägenhetsgrad."

för den strävan till samordning och breda kontakter som LUT 74 finner angelägen.

Inom universiteten har institutionerna i regel varit knutna till ämnen. Lärarutbildningen har en delvis annan institutionell tradition, varvid den pedagogiska inriktningen bl. a. resulterat i skilda institutioner för pedagogik och de olika skolstadiernas metodik.

Enligt LUT 74 hör emellertid *pedagogik* och *metodik* intimt samman i alla lärarutbildningar. Dessa discipliner bör därför även institutionellt bilda en enhet, förslagsvis kallad *institutionen för praktisk pedagogik*. För detta talar även det samordnade lagarbete som dessa lärarutbildare förutsätts vara företrädare för i utbildningen, liksom de utvärderingar som redovisats i kapitel 3, där det bl. a. heter att "metodik haft svårt att profilera sig som ämnesdisciplin" och att "den nuvarande uppdelningen i metodik och pedagogik kan starkt ifrågasättas".

Om en sådan samordnad institution pedagogik-metodik kommer till stånd, bör det övervägas om inte också eventuellt övrig pedagogik på högskoleorten (t. ex. grundutbildning i ämnet pedagogik och pedagogisk forskning) kan ingå i denna institution. En sådan institutionell samordning skulle tillgodose en del av lärarutbildningens behov av impulser utifrån och ge ökade möjligheter till direkt forskningsanknytning.

I nuläget finns inom lärarutbildningen i stort sett fyra lärarkategorier: lärare i pedagogik, i metodik, i ämnesteori samt i ämnesteori och ämnesmetodik. I det föregående har utredningen förordat en samordnad institution för pedagogik-metodik. Lärare i ämnesteori bör enligt LUT 74:s uppfattning ingå i *högskolans motsvarande ämnesinstitutioner*, om sådana finns – detta för att impulser från högskolan i övrigt skall kunna tillföras lärarutbildningens ämnesundervisning.[2] Vikten av yrkesinriktning av studierna talar vidare för att lärare i ämnesteori, som har en väsentlig del av sin undervisning inom sektorn för undervisningsyrken, även tillhör *institutionen för praktisk pedagogik*, som alltså får karaktär av storinstitution.

I en lärarutbildning enligt LUT 74:s modell är det väsentligt att både slå vakt om den sammanhållna pedagogiska yrkesutbildningen och att samtidigt motverka det revirtänkande och den seminariebetonade isolering som lätt vinner insteg när lärarutbildningen helt avskärmas från annan högskoleutbildning.

Genom att lärarutbildare i ämnesteori på det föreslagna sättet även knyts till högskolans övriga ämnesinstitutioner, där sådana finns, kan vidare en bredare läraranvändning underlättas, med tjänstgöring inom flera av högskolans sektorer. Ett sådant ömsesidigt utnyttjande av lärarkrafter kan enligt utredningens mening innebära en pedagogisk och ämnesmässig förnyelse för utbildningen i stort. Det kan erinras om att U 68-beredningen från andra utgångspunkter förordat ett vidgat ansvarsområde för lärartjänster med

[2] Samma synsätt på institutionsfrågan återfinns hos 1960 års lärarutbildningssakkunniga (LUS IV:1, SOU 1965:29, s. 537): "Om lärarutbildningen i enlighet med de sakkunnigas förslag helt lägges på den grund, som fullt genomgånget gymnasium utgör, finns det inga skäl att etablera från universiteten fristående rena ämnesinstitutioner. Erfarenheterna från främst USA av sådana typer av 'utbrytning' från universiteten av ren ämnesutbildning har som regel inte varit goda."

forskningsuppgifter:

Vid uppbyggnaden av den institutionella organisationen bör ett syfte vara att så långt möjligt överbrygga klyftorna mellan i dag institutionellt forskningsanknuten och icke forskningsanknuten utbildning. Bl. a. bör eftersträvas att innehavare av sådana lärartjänster som företrädesvis är avsedda för forskning och forskarutbildning får sitt ansvarsområde vidgat till även andra slag av enheter än sådana där forskning och forskarutbildning traditionellt bedrives.[3]

Sammanfattningsvis förordar LUT 74 en sammanhållen institution i pedagogik-metodik. Lärare i ämnesteori knyts enligt förslaget både till motsvarande ämnesinstitutioner inom den vidgade högskolan och till institutionen för praktisk pedagogik (dubbel institutionstillhörighet). På orter där detta inte är genomförbart, bör ämnesteorin bilda så samordnade ämnesinstitutioner som möjligt (t. ex. naturorienterande ämnen, samhällsorienterande ämnen, språk, praktiskt-estetiska ämnen) medan enskilda ämnen kan bilda avdelningar inom sådana institutioner.

Den förhållandevis sammanhållna institutionsindelning som LUT 74 här förordat, bör vara genomförbar med de fyra olika lärarkategorier som f. n. tjänstgör inom lärarutbildningen. På sikt kan det tänkas att antalet kategorier lärarutbildare kan minskas genom en befattningsutbildning som innefattar både pedagogik, metodik och utbildningsmetodisk forskarutbildning (jfr kapitel 11) för en lärarkategori. Denna tillhör då på ett naturligt sätt en sammanhållen institution för pedagogik-metodik. Härtill kommer lärare i ämnesteori (matematik, fysik, engelska etc.) som bör tillhöra motsvarande ämnesinstitution samt institutionen för praktisk pedagogik enligt ovan. I ett längre perspektiv, med ett mindre antal lärarkategorier än f. n., synes alltså LUT 74:s förslag till relativt sammanhållna institutioner vara än mer naturligt.

På större högskoleorter är lärarutbildningen endast en sektor bland flera, medan den på mindre orter kan utgöra kärnan i utbudet av utbildningar. Det är naturligt att den olikartade situationen på skilda orter också resulterar i skilda lösningar av institutionsproblematiken. På både större och mindre orter bör dock s. k. dubbel institutionstillhörighet kunna komma i fråga för lärare i ämnesteori. Det är då väsentligt att den dubbla institutionstillhörigheten ses såsom något reellt, dvs. att dessa lärare kan utnyttjas inom båda institutionerna och ingå i valkorporationer för båda vid val till exempelvis institutionsstyrelse.

13.1.3 *Linjenämnder och linjer*

En linjenämnd skall enligt högskoleförordningen främja utvecklingen av utbildningen, besluta om utbildningens innehåll och organisation, bl. a. genom att fastställa lokala planer och kursplaner för utbildningen, verka för samordning av kurser och utbildningsmoment, arbeta med anslagsframställning och följa utbildningens resultat.

En linjenämnd inom undervisningssektorn bör i samband härmed, enligt LUT 74:s bedömning, kunna verka för att de kurser som genomförs av institutionerna blir integrerade och yrkesinriktade och att den helhetssyn på läraryrket, som LUT 74 finner väsentlig, även präglar utbildningens huvuddelar.

[3] Högskolereform. Promemoria avgiven av U 68-beredningen (Ds U 1974:6, s. 12).

I nuläget har förhållandevis många linjenämnder inrättats inom sektorn för utbildning för undervisningsyrken. Det kan befaras att de enskilda linjenämndernas möjlighet till inflytande över institutionernas uppläggning av utbildning och kurser därmed minskas. En risk med alltför många linjenämnder kan även vara att de olika lärarutbildningarna inom sektorn snarare isoleras från varandra än samverkar. Med hänsyn härtill är enligt LUT 74:s uppfattning breda linjenämnder som omfattar flera likartade lärarutbildningar att föredra framför principen att inrätta en linjenämnd för varje utbildningslinje. Det bör ankomma på högskolestyrelserna att överväga om utredningens synsätt föranleder en översyn av den lokala organisationen. Linjenämnderna bör även av högskolestyrelserna tillförsäkras betydande ekonomiska och personella resurser, så att de kan få det inflytande över institutionerna och därmed över utbildningen, som LUT 74 finner angeläget. Det är sålunda viktigt att en linjenämnd också i praktiken disponerar medlen för de utbildningar linjenämnden ansvarar för och att den har tillgång till planeringssekretariat som kan biträda vid samordningen av problemorienterade kurser, i den mån ansvaret härför inte direkt läggs ut på en viss institution eller lärare. Linjenämnden kan också lägga ut kurser och kursansvar på t. ex. institutionen för praktisk pedagogik och en ämnesinstitution i samråd.

En tänkbar nackdel med LUT 74:s önskemål om breda linjenämnder, innefattande flera eller alla lärarutbildningslinjer på orten, kan vara att antalet yrkeslivsrepresentanter därmed totalt sett blir färre. Detta kan motverkas genom inrättandet av särskilda arbetsutskott med lämplig sammansättning. Även om beslutsfunktionerna tillkommer linjenämnden, finns det skäl att tillmäta sådana arbetsutskott med uppgift att utveckla linjen och med avnämarna representerade, ett stort inflytande på linjenämndens beslutsfattande. (Samtidigt bör man givetvis undvika att ev. utskott formaliseras så att de får karaktären av extra linjenämnder.)

Antalet linjenämnder inom en sektor har självfallet ett samband med antalet allmänna utbildningslinjer på en ort. Inom sektorn för undervisningsyrken finns f. n. följande utbildningslinjer inrättade:

Linjer	Poäng
Allmänna utbildningslinjer	
Barnavårdslärarlinjen	120
Folkhögskollärarlinjen	40
Fritidspedagoglinjen	100, 80 eller 50
Förskollärarlinjen	100, 80 eller 50
Gymnastiklärarlinjen	160 eller 80
Handels- och kontorslärarlinjen	40
Hemspråkslärarlinjen	80
Hushållslärarlinjen	160 eller 120
Industri- och hantverkslärarlinjen	40
Lågstadielärarlinjen	100
Mellanstadielärarlinjen	120
Musiklärarlinjen	160
Slöjdlärarlinjen	160 eller 40
Studie- och yrkesorienteringslinjen	120 eller 60
Teckningslärarlinjen	120

Linjer	Poäng
Textillärarlinjen	160 eller 120
Vårdlärarlinjen	60
Ämneslärarlinjer:	160
Historisk-samhällsvetenskapliga ämneslärarlinjen	
Matematisk-naturvetenskapliga ämneslärarlinjen	
Språkvetenskapliga ämneslärarlinjen	
Påbyggnadslinjer	
Lärarlinjen för jordbruk, skogsbruk och trädgårdsskötsel	20
Pedagogik/metodiklärarlinjen	20
Speciallärarlinjen	20–80

Det kan nämnas att den nuvarande uppdelningen i allmänna utbildningslinjer inom sektorn återgår på befintliga utbildningar snarare än på en analys av de pedagogiska yrkesfunktionerna. Även H 75 synes ha räknat med att en revidering av dess förslag till linjeindelning kunde bli aktuell. För utbildning av ämneslärare finns f. n. historisk-samhällsvetenskapliga ämneslärarlinjen, matematisk-naturvetenskapliga ämneslärarlinjen och språkvetenskapliga ämneslärarlinjen (vartill kommer den särskilda folkhögskollärarlinjen). Trots denna differentiering är indelningen inte heltäckande. H 75 noterade i kommentaren till sitt förslag till förteckning över allmänna utbildningslinjer bl. a.: "Avsikten är att var och en av de tre här skisserade linjerna skall erbjuda möjlighet till studier i ett flertal ämnen och kombinationer. Till varje linje förs då de ämneskombinationer som i sin helhet hör hemma inom det vidare ämnesområde som anges i linjebeteckningen. De ämneskombinationer som går över dessa områdesgränser får föras till endera av de berörda linjerna."[4]

En rad pedagogiska skäl talar för en mer förenklad linjeorganisation än den nuvarande. För LUT 74 är det väsentligt att de gemensamma läraruppgifterna hela tiden står i centrum och att isolerande faktorer – t. ex. många separata linjer med egna linjenämnder – så långt möjligt undviks, eftersom detta kan försvåra samverkan mellan utbildningarna.

Antalet allmänna utbildningslinjer bör sålunda minskas. Eftersom LUT 74:s modell för utbildning av lärare i grundskolan organisatoriskt sett är mer enhetlig bör här en enda, allmän utbildningslinje inrättas, varvid de olika specialiseringsalternativen kan anges som varianter av utbildningslinjen. Dessutom bör, såsom redan föreslagits i avsnitt 7.5.1, en enda utbildningslinje inrättas för utbildning av lärare i s. k. allmänna ämnen i gymnasieskolan. Även vissa övriga utbildningslinjer torde med bibehållen profil på längre sikt kunna slås samman till bredare linjer med hänsyn till de yrken som lärarkandidaterna efter genomgången utbildning skall förbereda gymnasieskolans elever för.

Om antalet allmänna utbildningslinjer blir något mer begränsat än f. n. bör även antalet linjenämnder kunna hållas nere, både med hänsyn till de likartade målen för utbildningarna och med tanke på behovet av breda, övergripande linjenämnder med möjlighet att påverka institutionernas

[4] Information från Centrala organisationskommittén för högskolereformen, H 75, nr 6/1976, s. 23.

uppläggning av utbildning och kurser. F. n. har lärarutbildningen vid t. ex. högskolan i Karlstad inrättat fyra olika linjenämnder, lärarutbildningen i Malmö åtta linjenämnder och högskolan för lärarutbildning i Stockholm nio linjenämnder.

LUT 74 rekommenderar för sin del breda linjenämnder, där besläktade utbildningar sammanförts, t. ex. enligt följande:

Linjenämnd 1: Förskollärarlinjen och fritidspedagoglinjen
Linjenämnd 2: Linjen för utbildning av lärare i grundskolan och för utbildning i specialpedagogik
Linjenämnd 3: Linjen för utbildning av lärare i s. k. allmänna ämnen i gymnasieskolan och vuxenutbildning.

Flera av de övriga utbildningslinjerna torde kunna hänföras till någon av dessa tre linjenämnder, t. ex. slöjdlärarlinjen till linjenämnd 3. LUT 74 vill även peka på möjligheten av att sammanföra linjenämnd 1 och 2 till en gemensam linjenämnd. Även för udda utbildningslinjer liksom för lärarutbildningar avseende praktiskt-estetiska ämnen bör nämligen samordningsaspekten väga tungt, eftersom många och små linjenämnder kan verka isolerande och minska linjenämndernas inflytande över institutionerna.

Andra lösningar är givetvis möjliga med de här angivna principerna som riktpunkter.

13.1.4 *Sektorsorgan*

Det närmast under högskolestyrelsen författningsbundna organet är linjenämnden. Inte minst för högskolor med flera yrkesutbildningssektorer är det viktigt att de olika sektorerna bildar sammanhållna enheter och att samverkan kan ske mellan olika linjer inom en sektor liksom mellan berörda institutioner. Högskolestyrelsen skall enligt högskoleförordningen "ha inseende över högskoleenhetens alla angelägenheter och svara för att enhetens uppgifter fullgöres". Den ska därtill bl. a. "svara för samordnande planering av den grundläggande högskoleutbildningen vid enheten". För dessa och andra uppgifter är det angeläget att högskolestyrelsen kan påräkna planeringshjälp för sektorn som helhet. U 68-beredningen, som menade att linjenämnden också i detta avseende hade en viktig uppgift, framhöll "att det för att lösa en uppgift som involverar flera institutioner behövs ett organ som har att se till denna uppgift *som helhet*, i detta fall att en utbildningslinje genom samordning av de olika momenten verkligen blir en linje i reell mening. Som U 68 framhållit måste planeringsarbetet ha formen av en dialog mellan de ämnessakkunniga institutionerna och den linjeansvariga nämnden."[5]

Linjenämnderna skall i första hand ägna sin kraft åt de enskilda utbildningslinjerna. Planeringsarbetet för en sektor som helhet är emellertid också av betydelse, inte minst i fråga om resursfördelning mellan olika linjer inom sektorn liksom mellan olika linjenämnder och institutioner. Om t. ex. en hel rad linjenämnder inrättas – vilket enligt LUT 74 bör undvikas – kan ansvarsfördelningen mellan dem bli ett problem och behov av en "paraplyorganisation" för sektorn som helhet kan uppstå. U 68 räknade med ett sådant övergripande organ, utbildningsnämnden, med uppgift att under

[5] Ds U 1974:6. Högskolereform. Promemoria avgiven av U 68-beredningen, s. 35.

högskolestyrelsen svara för en samordning av skilda linjenämnder inom sektorn. I huvudbetänkandet (SOU 1973:2) Högskolan heter det:

> Förhållandena inom de olika yrkesutbildningssektorerna varierar påtagligt när det gäller utbildningslinjernas inbördes samband m. m. Medan detta samband inom sektorn för undervisning sålunda är relativt starkt, är t. ex. linjerna inom sektorn för kultur och information . . . mera skiljaktiga i fråga om innehåll och mål. I det förra fallet kan det vara naturligt att det övergripande organet – utbildningsnämnden – spelar en mera ledande roll, medan i det senare fallet tyngdpunkten i planerings- och ledningsorganisationen kanske bör ligga på linjenämnder . . .
>
> – – –
>
> Enligt U 68s uppfattning bör det ankomma på högskolestyrelsen att, efter förslag av vederbörande utbildningsnämnd[6], inrätta linjenämnder samt i samband härmed föreskriva för vilken eller vilka linjer eller linjevarianter varje nämnd skall ansvara. Det bör härutöver vara möjligt att åstadkomma praktisk arbetsfördelning mellan utbildningsnämnd och linjenämnder genom att den förra får rätt att delegera beslutanderätt till de senare. Dock bör enligt utredningens uppfattning förslag till anslagsframställning för en sektor i dess helhet alltid avges av utbildningsnämnden. (s. 494)

Även i delbetänkandet (SOU 1973:47) Högskolornas förvaltning gav U 68 exempel på detta övergripande organs funktion: "En viktig uppgift för utbildningsnämnden blir att hålla samman planeringen inom yrkesutbildningssektorn i dess helhet och därmed i bl. a. petita- och budgetsammanhang fungera som övergripande i förhållande till förekommande linjenämnder." (s. 68)

U 68:s förslag mötte emellertid invändningar och U 68-beredningen fann att utbildningsnämnden kunde undvaras: "Enligt beredningens mening bör linjenämnder för enskilda linjer eller grupper av linjer med i huvudsak de av U 68 föreslagna uppgifterna utgöra basen i denna del av planerings- och ledningsorganisationen" (a.a., s. 37).

Beredningens ställningstagande synes dock ha förutsatt att breda linjenämnder av viss övergripande karaktär skulle inrättas. Den fann det sålunda "inte vara uteslutet att i något fall en och samma linjenämnd ges ansvaret också för linjer som förts till olika yrkesutbildningssektorer . . ."

LUT 74 har i det föregående avsnittet förordat ett fåtal, breda linjenämnder av detta övergripande slag. Sådana linjenämnder bör kunna arbeta också med t. ex. anslagsframställningar och utbildningsfrågor som griper över hela sektorn eller en stor del av den. På orter där ett flertal små linjenämnder inrättats, kan det däremot bli nödvändigt att ha tillgång till ett övergripande organ av utbildningsnämndens karaktär. En sådan situation förutsågs av U 68-beredningen, som i sin promemoria bl. a. framhöll följande:

> Även om i vissa fall flera linjer kommer att föras till en och samma linjenämnds ansvarsområde, är det sannolikt att linjenämndernas ansvarsområde normalt kommer att bli alltför begränsade för att nämnderna skall vara lämpade som organ för den utveckling och förnyelse av utbildningsutbudet, inte minst över gränserna mellan befintliga enheter och linjer, som beredningen i likhet med U 68 anser vara en mycket viktig lokal uppgift. I den av U 68 föreslagna organisationen är utbildningsnämnderna, med de förhållandevis breda yrkesutbildningssektorerna som ansvarsområden, avsedda att spela en väsentlig roll härvidlag. Beredningen utgår från att organ av denna typ kommer att visa sig erforderliga . . . (a.a, s. 38–39)

[6] Jfr Högskoleförordningen, SFS 1977:263, 12 kap.

LUT 74 finner det vara viktigt att lärarutbildningens yrkesinriktning, utvecklingen av linjerna och dessas inbördes sammanhang, liksom av linjeanknutna kurser, kan främjas även på ett mer övergripande plan för sektorn i dess helhet. Eljest finns risk för att de olika lärarutbildningslinjerna isoleras från varandra.

De övergripande uppgifter på sektorsnivå som här nämnts kan antas bli tillgodosedda av få och breda linjenämnder. Om detta inte skulle bli fallet, vill utredningen peka på högskolestyrelsens möjlighet och befogenhet att inrätta ett för sektorn mer övergripande organ. Enligt utredningens uppfattning finns det skäl att rekommendera en sådan lösning.[7]

De synpunkter på behovet av ett planeringsorgan för hela undervisningssektorn, som LUT 74 här framfört, är väl samstämda med de erfarenheter som redovisas i UHÄ:s anslagsframställning för budgetåret 1979/80, där behovet av planeringsorgan på sektorsnivå på liknande sätt betonas. (UHÄ-rapport 1978:15, s. 27.)

13.1.5 *Praktikorganisation*

13.1.5.1 Inledning

En öppen skola (jfr kapitel 4) förutsätter lärare som genomgått en lärarutbildning som dels är fältcentrerad, dels inrymmer praktik som är inriktad både mot skolan och mot andra institutioner och samhällsmiljöer av betydelse för det pedagogiska arbetet. LUT 74:s generella utbildningsmodell med en inledande praktisk-pedagogisk orienteringskurs, följd av ämnesutbildning och praktisk pedagogik samt en avslutande praktisk-pedagogisk del, innebär att praktik i olika former ingår i alla dessa tre utbildningsled i grundutbildningen av lärare.

[7] Jfr prop. (1975:9) Reformering av högskoleutbildningen (s. 534–535):

Som jag förut antytt delar jag U 68-beredningens bedömning att linjenämndernas ansvarsområden normalt kommer att bli alltför begränsade för att nämnderna skall vara lämpade som organ för utveckling och förnyelse av utbildningsutbudet över gränserna mellan befintliga läroanstalter och linjer. Man kan heller inte räkna med att en enhetsstyrelse eller en regionstyrelse normalt kan fylla funktioner av detta slag. Enligt min mening kan u t b i l d n i n g s n ä m n d e r, med yrkesutbildningssektorer som ansvarsområden, spela en viktig roll i både den kvalitativa och den kvantitativa planeringen.

Utbildningsnämnderna har inte i U 68-beredningens förslag – som i U 68:s – en fast plats i planerings- och ledningsorganisationen för den grundläggande utbildningen. Det är emellertid enligt min uppfattning väsentligt att utbildningsnämnder kommer till stånd, i första hand som rådgivande och förslagsställande expertorgan i den mera långsiktiga planeringen.

– – –

Utbildningsnämnderna bör kunna föreslå åtgärder eller avge yttranden såväl till de för den löpande planeringen och ledningen av utbildningslinjerna ansvariga organen, linjenämnderna, som till regionstyrelse och enhetsstyrelser. Nämnderna bör, eftersom de i regel blir gemensamma för flera läroanstalter, formellt knytas till regionstyrelsen. I en del fall – t. ex. om utbildning inom en viss sektor förekommer på flera orter inom en högskoleregion – kan det vara ändamålsenligt att ha en utbildningsnämnd för sektorn inom regionen i dess helhet. Som U 68-beredningen påpekat kan emellertid regionala utbildningsnämnder lida av att sakna förankring i själva utbildningsmiljön. Det bör därför också vara möjligt att inrätta utbildningsnämnder för enskilda högskoleorter.

13.1.5.2 Praktikskolor m. m.

Det är viktigt att lärarutbildningens teoretiska delar kan konkretiseras för de studerande. 1960 års lärarutbildningssakkunniga föreslog i sitt betänkande (SOU 1965:29) Lärarutbildningen IV, del I, för detta syfte att särskilda försöks- och praktikskolor skulle inrättas: "För att den konkretisering och den samordning av pedagogik-metodik, som här berörts, skall kunna komma till stånd fordras att en skola står till varje lärarhögskolas förfogande för demonstrationer och försök" (s. 574). För dessa s. k. försöks- och demonstrationsskolor (FoD-skolor) preciserade de sakkunniga olika utbildningsuppgifter och skolorna förutsattes förfoga över specialutrustning med olika tekniska hjälpmedel, t. ex. observationsrum och intern TV. Regeringens prop. (1967:4) om reformerad lärarutbildning följde i stort sett LUS förslag och ett antal FoD-skolor med särskilda ordinarie lärartjänster inrättades genom riksdagsbeslut 1968. Ett tiotal år senare upphörde denna FoD-verksamhet genom riksdagsbeslut (prop. 1977/78:100, bil. 12, UbU 1977/78:22, rskr 1977/78:338).

Givetvis är det betydelsefullt att lärarutbildningens teoretiska delar också fortsättningsvis kan konkretiseras. Utredningen menar dock att verksamheten inte behöver institutionaliseras på det sätt som tidigare varit fallet i särskilda FoD-skolor, utan att den kan organiseras vid vanliga skolor, varvid en viss rörlighet i utnyttjandet av praktikskolor kan vara till fördel för pedagogiska innovationer.

I avsnitt 3.4.3 har utredningen redovisat erfarenheter från den nya praktikorganisationen som riksdagen fattade beslut om 1973 och som försöksvis började tillämpas fr. o. m. läsåret 1974/75. Då erfarenheterna av reformen i stort sett varit positiva, är LUT 74:s förslag till reformerad lärarutbildning i fråga om praktikens utformning i flera avseenden samstämt med idéerna bakom 1973 års praktikreform. Det positiva mottagandet från lärarkandidaternas sida av introduktionspraktiken och den samhällsinriktade praktiken har sålunda motsvarigheter i det av LUT 74 föreslagna, inledande praktisk-pedagogiska orienteringsblocket.

Den avslutande praktikutbildningen bör kunna ske inom praktikcenter av samma typ som idag, varvid stor vikt bör läggas vid praktikseminarier, där vunna erfarenheter bearbetas, helst med deltagande av lärarkandidater från olika utbildningslinjer. Resurser för försöks- och utvecklingsarbete bör enligt utredningen kunna destineras till ett praktikcenter, vilket kan bidra både till lärarkandidaternas utbildning och till skolutvecklingen inom detta praktikcenter. I den mån pedagogiska utvecklingsanslag för lärarutbildning destineras till en viss praktikskola (jfr avsnitt 10.3.8), kan fördelningen av medlen inom skolan bli en lokal angelägenhet.

13.1.6 Sammanfattande förslag

I organisatoriska frågor har de enskilda högskolorna vittgående beslutsfunktioner. LUT 74 framför därför endast vissa principsynpunkter på den yttre organisationens utformning, i syfte att underlätta genomförandet av den lärarutbildning LUT 74 vill förorda. De principer utredningen förespråkar, förutsätts få modifierade tillämpningar på olika högskoleorter. Principerna är följande.

- För att möjliggöra den viktiga samordningen mellan olika lärarutbildningar liksom av pedagogik- och metodikundervisning anser LUT 74 att en sammanhållen institution för pedagogik-metodik (praktisk pedagogik) är mest ändamålsenlig för den lärarutbildning som utredningen föreslår.
- Lärare i ämnesteori föreslås ingå i den samlade högskolans motsvarande ämnesinstitution, där sådan finns – detta för att möjliggöra ämnesmässig förnyelse och ge en naturlig forskningsanknytning med ökat idéflöde på orter med forskningsresurser. Vidare föreslås lärare i ämnesteori med huvudsaklig tjänstgöring inom undervisningssektorn även tillhöra institutionen för praktisk pedagogik i syfte att säkerställa yrkesinriktningen av ämnesstudierna (dubbel institutionstillhörighet).
- På sådana orter där detta inte kan ske, föreslås att lärare i ämnesteori bildar samordnade ämnesinstitutioner, varvid tidigare mindre "institutioner" av lärarhögskolemodell föreslås ingå som avdelningar i den större institutionen. Även på sådana orter föreslås lärare i ämnesteori med tjänstgöring inom undervisningssektorn samtidigt tillhöra institutionen för praktisk pedagogik.
- Antalet allmänna utbildningslinjer begränsas liksom antalet linjenämnder. Breda och inflytelserika linjenämnder, eventuellt kompletterade med ett mer övergripande sektorsorgan, eftersträvas.
- I fråga om praktikorganisationen förordar LUT 74 en flexibel uppläggning, där olika skolor kan utnyttjas för lärarutbildning. Förslaget innebär en mindre institutionaliserad organisation än det tidigare systemet med bl. a. speciella försöks- och demonstrationsskolor. LUT 74 förordar dock en viss sammanhållning av praktiken inom s. k. praktikcenter.

13.2 Fortbildningens yttre organisation

13.2.1 *Allmän bakgrund*

LUT 74 har i kapitel 9 föreslagit riktlinjer för den framtida fortbildningen av skolpersonal. Utredningen har därvid även beskrivit hur den statliga stödorganisationen för fortbildning har utvecklats sedan 1960-talet och vilka förslag till förändringar som lämnats under senare tid. Kapitlet avslutas med en redovisning av de allmänna krav som enligt utredningens bedömning bör ställas på den framtida fortbildningsorganisationen.

Utvecklingen mot vidgad lokal beslutsrätt för kommuner och enskilda skolor ställer enligt LUT 74:s bedömning krav på översyn av både den lokala, regionala och centrala skoladministrationen som helhet. Vissa beslut om vidgad lokal beslutsrätt på skolområdet har redan fattats (reformeringen av skolans inre arbete). LUT 74 räknar med att denna beslutsrätt kan komma att vidgas ytterligare under de närmaste åren (jfr utredningen om skolan, staten och kommunerna, gymnasieutredningen och utredningen om den kommunala demokratin).

LUT 74:s förslag rörande den återkommande fortbildningens inriktning och omfattning utgår från uppfattningen att decentraliseringen av skolan måste påverka de krav som ställs på fortbildningens form och funktion.

Samtidigt måste decentraliseringen i skolan komma till uttryck i en decentralisering även av fortbildningen. Fortbildningen ingår som ett led i kommunens och den enskilda skolans totala planerings- och utvecklingsarbete liksom i dess utvärderingsverksamhet.

Utredningen har därför föreslagit, att de enskilda skolorna och kommunerna skall få ökade tidsmässiga och ekonomiska resurser för fortbildning. Enligt utredningens mening bör därvid den enskilda skolan ha rätt att självständigt besluta om hur viss del av dessa resurser skall användas för fortbildning av gemensam karaktär (skolbestämd fortbildning). Samtidigt bör också den enskilde läraren ha rätt att förfoga över viss del av resurserna för sin egen individuella fortbildning (individbestämd fortbildning). Därutöver bör det, som utredningen föreslagit, fortfarande finnas resurser för samhällsbestämd fortbildning i samband med mer genomgripande förändringar av skolans mål, innehåll eller yttre organisation.

Utredningens närmare överväganden rörande konsekvenserna av dessa förslag för utformningen av fortbildningens yttre organisation skall redovisas i det följande.

13.2.2 *Uppgifter för en statlig stödorganisation*

Även vid ett överförande av beslutsrätt i väsentliga frågor på skolområdet till kommuner och enskilda skolor är ett fortsatt stöd från statens sida nödvändigt. Detta gäller såväl centralt som regionalt.

I det statliga verksamhetsstödet till enskilda kommuner och skolor kan två huvuduppgifter urskiljas:

- Stöd vid lokal verksamhetsplanering och verksamhetsvärdering.
- Stöd vid genomförande av fortbildning.

Genom de krav på förändringsberedskap som skolan ställs inför kommer båda dessa uppgifter att få ökad betydelse. Uppgifterna har ett nära samband med varandra. Det bör därför kunna utföras av en och samma organisation eller av organisationer som kan nära samverka med varandra. Samtidigt kräver samspelet mellan uppgifterna och behovet av anpassning till skiftande behov inom olika skolor och kommuner flexibilitet i resursutnyttjandet. Antalet fasta tjänster inom den statliga organisationen bör därför hållas lågt till förmån för större rörliga resurser.

13.2.2.1 Statligt stöd vid lokal verksamhetsutveckling

En viktig uppgift för en statlig stödorganisation blir enligt LUT 74:s bedömning framgent att på olika sätt fortlöpande råda och stimulera enskilda skolor i deras arbete med verksamhetsplanering, verksamhetsutveckling och verksamhetsvärdering. Den vidgade lokala beslutsrätten leder till att denna lokala planering får större betydelse. Statliga skolmyndigheter skall vara skolors och kommuners "dialogpartner" i detta arbete. Detta gäller inte minst vid anpassningen till den förändrade planeringssituation, som följer av vidgad lokal beslutsrätt. Två deluppgifter är härvid betydelsefulla, nämligen uppgifterna:

- att direkt bistå skolor i deras arbete med lokal utveckling av den egna verksamheten – och som ett led däri även lokal verksamhetsvärdering,
- att på längre sikt bidra till att utveckla varje enskild skolas förmåga till självvärdering, självförnyelse och självutveckling.

Som en väsentlig del i dessa uppgifter ingår att ge sådan information och rådgivning som kan hjälpa den enskilda skolan i dess planering av den egna, skolbestämda och individbestämda fortbildningen liksom i utvärdering av genomförd fortbildning.

Länet utgör enligt LUT 74:s uppfattning ett lämpligt geografiskt och administrativt område för utövande av detta stöd från statlig sida. Området är inte större än att den regionala statliga myndigheten fortlöpande kan hålla kunskapen och kännedomen om enskilda skolor aktuell och regelbundet stå i kontakt med dem. Därigenom kan det självklara kravet på *närhet* mellan det kommunala skolväsendet och den statliga stödfunktionen tillgodoses.

LUT 74 förutsätter att den regionala statliga skoladministrationens möjligheter att ge detta allmänna verksamhetsstöd till skolor och kommuner inte kommer att begränsas genom att nya administrativa uppgifter tillkommer i samband med planerad översyn av skolöverstyrelsens organisation och funktion. Utredningen utgår i stället från att vissa av de administrativa uppgifter, som den regionala skoladministrationen nu har, framdeles kan komma att överföras till skolor och kommuner och till andra statliga myndigheter på länsnivå. Den regionala skoladministrationens arbete kan därmed koncentreras på stöd till lokal verksamhetsplanering och verksamhetsvärdering.

LUT 74 utgår också från att det i andra sammanhang sker en översyn dels av den regionala statliga skolmyndighetens uppgifter i övrigt, dels av tjänstestruktur och tjänsteinnehåll inom myndigheten i dess helhet.

13.2.2.2 Statligt stöd vid genomförande av fortbildning

Det statliga stödet till kommuner och skolor i samband med det direkta genomförandet av fortbildning kan ges både från central och regional skolmyndighet. Enligt utredningens uppfattning bör uppgiften huvudsakligen utföras på regional nivå. Organisationen bör därvid ges en sådan utformning att den möter följande allmänna krav.

(1) De statliga regionala resurserna för medverkan i planering, genomförande och utvärdering av fortbildning bör samordnas i *en* enhetlig organisation.

Den statliga fortbildningsorganisationen består på regional nivå f. n. av två delorganisationer, fortbildningsavdelningar och fortbildningsverksamhet vid länsskolnämnderna. Frånsett skolledarutbildningen och den personallagsutbildning, som nyligen inletts i anslutning till reformeringen av skolans inre arbete, genomför dessa sin verksamhet fristående från varandra. Verksamheten vid fortbildningsavdelningarna leds direkt av skolöverstyrelsen (via dess byrå för fortbildning), medan arbetet inom länsskolnämndernas fortbildningsverksamhet är en del av länsskolnämndernas samlade uppgift. Fortbildningsavdelningarna och länsskolnämnderna följer delvis skilda

planeringsrutiner.

Nuvarande organisation innebär en betydande splittring av resurser både personellt och ekonomiskt. I de fall samverkan mellan de två delorganisationerna är nödvändig, krävs särskilda åtgärder, t. ex. direktiv om ansvarsfördelning av den art som fattats i samband med personallagsutbildningen och skolledarutbildningen.

Nuvarande organisation innebär vidare att skolöverstyrelsen i fortbildningsfrågor har att samtidigt upprätthålla två nätverk för information och kommunikation, även om sammandragningar gemensamma för fortbildningsavdelningar och länsskolnämnder förekommer. Tillsammans finns regionalt 30 olika enheter för fortbildning på skolområdet.

(2) Varje regional organisatorisk enhet bör ha ansvaret för *samtliga* de statliga stödinsatser, som kan bli aktuella inom regionen vad gäller fortbildning på skolområdet.

I den nuvarande regionala organisationen finns en funktionsuppdelning efter målgrupper och verksamhetsformer. Länsskolnämnderna skall i princip ansvara för obligatorisk fortbildning på studiedagstid av ämneslärare, lärare i praktiskt-estetiska ämnen och lärare i yrkesinriktade ämnen (för förskollärare och klasslärare förutsätts kommunerna ansvara). Därutöver erbjuder länsskolnämnderna viss frivillig fortbildning i form av kvällskurser, veckoslutskurser och feriekurser för lärare, kurser eller konferenser för huvudlärare m. m. Huvudansvaret för den frivilliga fortbildningen, framför allt i form av feriekurser med deltagare från hela riket, har emellertid legat på fortbildningsavdelningarna. Efterhand har de senare också fått uppgiften att svara för utbildning av lag (lärarlag, utbildarlag osv.) från kommuner och skolor inom sina respektive regioner eller inom landet som helhet. Lagen har i sin tur förutsatts leda fortbildning och pedagogiskt utvecklingsarbete inom den egna skolan eller kommunen. Fortbildningsavdelningarna har därutöver fram till läsåret 1977/78 haft ett särskilt ansvar för målgruppen lärarutbildare inom regionen. Ansvaret ligger nu inom högskolan, men fortbildningsavdelningarna förutsätts fortfarande medverka.

Medan länsskolnämnderna hittills sålunda i huvudsak svarat för fortbildning av lärare inom ett län, har fortbildningsavdelningarna i sin verksamhet i huvudsak riktat sig till lärare i landet som helhet. Fortbildningsregionen har vad gäller skolans personal fått en egentlig funktion först i samband med den ovan nämnda utbildningen av lag.

Enligt LUT 74:s uppfattning bör ansvarsuppdelningen efter fortbildningens art (obligatorisk-frivillig) eller geografiskt område (länet-riket) upphöra. Alla skolor och lärare bör framgent ha en enda statlig fortbildningsorganisation på regional nivå att vända sig till.

(3) Den regionala, statliga organisationen bör utformas med hänsyn till att information och rådgivning till kommuner, skolor och enskilda blir allt mer väsentliga inslag i dess arbetsuppgifter.

Hittills har den huvudsakliga uppgiften vid fortbildningsavdelningar och länsskolnämnder bestått i ett omfattande arbete med planering och administration av kurser, studiedagar, konferenser osv. Därutöver har fortbildningsavdelningarna ägnat sig åt en betydande produktion av studie-

materiel. Denna har dock efter hand minskat.

LUT 74 utgår från att den regionala, statliga fortbildningsorganisationen även framgent kan få uppgifter med liknande inriktning. Enligt utredningens uppfattning bör organisationen dock inte dimensioneras med hänsyn till kraven på kursplanering och materielproduktion. Den bör i stället byggas upp med sikte på de informerande och rådgivande uppgifterna. Förskjutningen av ansvaret för den närmare utformningen av skolverksamheten till kommuner och enskilda skolenheter innebär ett ökat lokalt ansvar också för planering av fortbildningen. Samtidigt är det enligt utredningens bedömning angeläget att det utbildningsutbud och de utbildningsresurser med relevans för skola och lärare, som finns i samhället i stort (högskolor, studieförbund, övriga statliga och privata institutioner) tas i anspråk i väsentligt högre grad än tidigare för fortbildning av skolpersonal.

Detta ställer bl. a. krav på att de regionala statliga fortbildningsenheterna kan bistå kommuner, skolor och enskilda med en omfattande information om olika utbildningsmöjligheter och en lokalt anpassad rådgivning vid planering och genomförande av fortbildning. Dessa uppgifter förutsätter i sin tur att de regionala fortbildningsenheterna kan stå i fortlöpande kontakt med utbildningsanordnare i samhället inom och utom den egna regionen.

(4) Den regionala, statliga fortbildningsorganisationen måste vara så utformad att samverkan med högskolan underlättas.

Högskolans medverkan i fortbildning av skolans personal torde, såsom nämnts, framgent bli omfattande. Medverkan kommer sannolikt att i första hand gälla de institutioner som i olika former deltar i grundutbildning av lärare, men även andra institutioner inom högskolan kan ifrågakomma.

Behovet av stöd och stimulans till skolor som arbetar med utveckling av den egna verksamheten kan aktualisera särskilda insatser från bl. a. de pedagogiska institutionernas sida. Behovet av ökad samverkan mellan den pedagogiska forskningen och fortbildningen på skolområdet har understrukits senast i budgetpropositionen 1978.

Besluten i samband med högskolereformen 1977 hade till följd, att det organisatoriska sambandet mellan fortbildning och grundutbildning bröts. Direktiven till LUT 74 innebär, att det organisatoriska sambandet inte skall återupprättas. Samverkan mellan de institutioner som svarar för grundutbildning och den statliga regionala fortbildningsorganisationen är emellertid nödvändig. Som framhållits i kapitel 4 bör grundutbildning och fortbildning allmänt sett styras av samma mål och präglas av samma genomgående principer. De erfarenheter av skolproblem, skolutveckling och utbildningsbehov, som görs i samband med fortbildning, bör kunna återföras till grundutbildningen och tillåtas påverka den. Likaså bör erfarenheter av förändringar i grundutbildningen kunna föras vidare till fortbildningen. Den kompletterande grundutbildning, som LUT 74 föreslår, ligger i gränsfältet mellan grundutbildning och fortbildning och bör kunna få en viktig överbryggande funktion.

Ett annat område där diskussioner mellan grundutbildningen och den regionala, statliga fortbildningsorganisationen är naturliga är den återkommande utbildningen av lärarutbildare (jämför avsnitt 10.3). LUT 74 föreslår inga förändringar av högskolans ansvar för denna utbildning. Med hänsyn till

lärarutbildningens yrkesinriktning bör planeringen av denna utbildning dock kunna ske i nära samverkan mellan högskolan och det allmänna skolväsendet. Dels är det angeläget att företrädare för skolan skall kunna få möjlighet att bedöma lärarutbildarnas utbildningsbehov, dels torde det bli aktuellt att utnyttja även de resurser och det kunnande som finns inom den regionala, statliga fortbildningsorganisationen och det allmänna skolväsendet. Kravet på samverkan är särskilt starkt när det gäller utbildningen av den kommunalt anställda personal som medverkar i grundläggande lärarutbildning, dvs. i första hand personal och skolledning vid praktikskolor.

De krav som redovisats ovan torde endast i viss utsträckning kunna tillgodoses genom att representanter för skolväsendet finns i högskolans linjenämnder. Det är nödvändigt att kraven framför allt kan mötas genom att den regionala, statliga fortbildningsorganisationen utformas så att den har förutsättningar att nära samverka med högskolan.

(5) Organisationen måste stämmas av mot de särskilda krav som LUT 74:s förslag avseende den återkommande fortbildningens allmänna utformning och inriktning ställer.

LUT 74:s förslag avseende *skolbestämd och individbestämd fortbildning* förutsätter – som framgår av kapitel 9 – att statliga medel för denna fortbildning i någon form direkt tillförs kommuner och skolor och att dessa medel (tillsammans med kommunala anslag och eventuellt även medel ur driftanslagen) skall disponeras för de ändamål som man lokalt prioriterar som en del av verksamhetsplaneringen.

Inom den skolbestämda fortbildningen förutsätts skolor antingen själva svara för genomförandet eller beställa (ansluta sig till) arrangemang hos olika institutioner och organisationer inom eller utom utbildningsväsendet. Den individbestämda fortbildningen bygger på att den enskilde skall kunna vända sig till utbildningsanordnare eller utnyttja "utbildningssituationer" i samhället som helhet för att få sina utbildningsbehov tillgodosedda. Väsentliga delar av fortbildningen förutsätts således genomföras av skolor och kommuner själva och av utbildningsinstitutioner i samhället i stort.

Av detta följer bl. a. att den regionala statliga skoladministrationen kommer att förvalta endast en del av medlen för den skolbestämda och individbestämda fortbildningen. Den kommer att till stor del bestämma sitt utbud på grundval av uppdrag (beställningar) från kommuner och enskilda skolor och till mindre del på centrala beslut eller egna prioriteringar. Av det totala utbildningsutbud, som kommuner, skolor och individer utnyttjar, kommer den regionala skolmyndighetens utbud att utgöra endast en mindre del.

LUT 74:s förslag avseende *samhällsbestämd fortbildning* ställer i princip samma krav på den statliga fortbildningsorganisationen som hittills ställts på länsskolnämndernas fortbildningsorganisation och fortbildningsavdelningarna tillsammans. Uppgifter inom detta område kommer emellertid enligt utredningens förslag genomgående att få karaktären av projektarbete för viss bestämd tidsperiod.

Sammanfattningsvis bör enligt utredningens uppfattning följande uppgifter i samband med personalutbildning (fortbildning) på skolområdet falla på den regionala, statliga skolorganisationen.

- Information till skolor om utbildningsanordnare och utbildningsutbud i samhället samt rådgivning främst i samband med individbestämd fortbildning.
- Samordning av utbildningsbehov och kontakter med olika utbildningsanordnare.
- Kontakt mellan regionens högskolor och fortbildningen.

Dessa tre uppgifter anknyter samtliga till organisationens informerande och rådgivande uppgifter och bör enligt utredningens uppfattning utgöra det huvudsakliga arbetsområdet för den fast anställda personalen. I den mån särskilda medel ställs till förfogande genom beställningar från kommuner och skolor eller genom uppdrag i anslutning till centralt initierad fortbildning kan också följande uppgifter bli aktuella.

- Planering och genomförande av samhällsbestämd fortbildning.
- Planering och genomförande av skolbestämd och individbestämd fortbildning.
- Kontakt med och fortlöpande utbildning av dem som i skolor och kommuner liksom inom den statliga skoladministrationen har särskilda uppgifter inom fortbildningen (skoladministratörer, lärarutbildare etc.).

Utförandet av alla dessa sex olika uppgifter förutsätter att organisationen *samtidigt* kan arbeta med rimlig grad av *närhet* till det kommunala skolväsendet och med ett väsentligt mått av *resurskoncentration*. Det senare krävs för planering och genomförande av samhällsbestämd fortbildning, för stöd till personalgrupper med få medlemmar i varje län ("få-lärargrupper"), för utbildning av dem som medverkar i olika former av fortbildning, för viss materielproduktion etc. Det krävs också för kontakt med olika utbildningsanordnare inom en region och för utarbetande av underlag för information till skolor om utbud för skolbestämd och individbestämd fortbildning. Särskilt behöver behovet av bred samverkan med högskolan framhållas.

En resurskoncentration är således nödvändig ur samhällets perspektiv som garanti för att vissa slag av fortbildning skall kunna komma till stånd. För individer, enskilda grupper och skolor är den samtidigt en garanti för att fortbildningsmöjligheterna bevakas för alla målgrupper, även sådana med få medlemmar. I detta sammanhang bör observeras, att ett stort antal målgrupper, särskilt i den yrkesinriktade undervisningen inom gymnasieskolan, omfattar mindre än 100 individer i landet som helhet.

Utöver fortbildningens krav torde även uppgifter i samband med regionalt forsknings- och utvecklingsarbete samt samarbete med högskolan avseende lärarutbildares återkommande utbildning komma att ställa den statliga regionala skoladministrationen som helhet inför krav på resurskoncentration.

Sammanfattningsvis har LUT 74 sett det som sin uppgift att i fråga om den statliga fortbildningsorganisationen på skolområdet presentera förslag som innebär att

- de resurser, som nu finns och som är fördelade på två olika regionala delorganisationer, sammanförs i *en* organisation,
- den nya organisationen struktureras så att behoven av närhet och resurskoncentration samtidigt kan tillgodoses regionalt,

- organisationen för personalutbildning på skolområdet och den regionala statliga skoladministrationen i övrigt så långt möjligt bildar en enhet,
- organisationen struktureras så att nära samverkan med högskolan underlättas både vad avser utbildning och forskning.

13.2.3 *Former för en statlig stödorganisation*

13.2.3.1 Den centrala ledningen

I direktiven till LUT 74 sägs, att ansvaret för att analysera fortbildningsbehovet och vidta erforderliga åtgärder för fortbildningen odelat ankommer på skolans myndigheter och i sista hand SÖ, oberoende av hur grundutbildningen organiseras. Det har också för LUT 74 framstått som naturligt att organisationen för fortbildning och stöd till skolutveckling är en del av skolväsendet. Detta gäller inte minst med tanke på att fortbildningen till sin uppläggning och inriktning enligt LUT 74:s förslag är så nära knuten till det fortlöpande lokala arbetet med utveckling av verksamheten i skolan.

Förändringar av den regionala statliga organisationen för stöd till fortbildningen ställer krav på förändringar även av det centrala ämbetsverkets organisation för personalutbildning. Inom den förebådade utredningen om skolans centrala och regionala ledning skall enligt vad LUT 74 erfarit en allmän översyn av skolöverstyrelsens organisation göras.

13.2.3.2 Den regionala fortbildningsorganisationen – tre huvudalternativ

När det gäller konkreta lösningar av frågorna om den regionala, statliga fortbildningsorganisationens utformning är minst tre skilda alternativ tänkbara. Dessa tillgodoser på olika sätt de krav, som LUT 74 redovisat i det föregående. De personella, ekonomiska och materiella resurser, som den statliga fortbildningsorganisationen tilldelas, kan

(1) fördelas på samtliga 24 län och ingå i länsskolnämndsorganisationen utan samtidig koncentration till större regioner,
(2) fördelas på de sex nu befintliga fortbildningsregionerna, vilka i stort motsvarar högskoleregionerna,
(3) fördelas på samtliga 24 län (länsskolnämnder) men struktureras så, att en resurskoncentration till något större regioner samtidigt sker.

I det följande belyses vart och ett av dessa alternativ närmare. De två första ansluter sig i sina huvuddrag till organisationsformer som redan är prövade och behandlas därför förhållandevis kortfattat. Det tredje alternativet innebär däremot att delvis nya organisationsformer behöver utvecklas. LUT 74 har därför funnit det nödvändigt att behandla detta alternativ mer utförligt än de båda övriga.

Med hänsyn till behovet av att organisationen skall kunna arbeta flexibelt i förhållande till olika kommuner, skolor och målgrupper av anställda är antalet fasta heltidstjänster i varje alternativ nedan relativt lågt. Antalet sådana tjänster inom de olika regionala enheter som diskuteras motsvarar i stort nuvarande tjänster som fortbildningsledare samt ytterligare några fasta

heltidstjänster, vilka föreslås bli inrättade genom att delar av nuvarande resurser för fortbildningskonsulenter omfördelas.

Det bör observeras att *samtliga tre förslag* utgår från att den del av det regionala, statliga stödet, som består av medverkan i skolans allmänna verksamhetsplanering och verksamhetsvärdering (jfr 13.2.2.1) genomgående organiseras som en samordnad del av arbetet inom varje enskild länsskolnämnd.

Alternativ 1

Det första alternativet innebär, att de tjänster och materiella resurser som nu finns inom de sex fortbildningsavdelningarna, skulle överföras till och fördelas på länsskolnämnderna i varje län. För varje län skulle detta medföra en förstärkning i förhållande till nuläget med i genomsnitt något mer än två tjänster, varav omkring en och en halv tjänst för kanslipersonal. Lösningen tillgodoser kravet på att de båda uppgifterna att ge skolor stöd i deras verksamhetsplanering och verksamhetsvärdering och att medverka i planering och genomförande av fortbildning utförs av en och samma organisation. Den möter också kravet på närhet mellan skolor/kommuner och statlig skoladministration. Däremot ger lösningen inga garantier för den resurskoncentration, som utredningen på ovan redovisade grunder anser vara oundgängligen nödvändig. Endast genom frivillig överenskommelse mellan flera länsskolnämnder eller genom direktiv från överordnad instans från fall till fall kan inom ramen för denna lösning en resurskoncentration till större enheter än länet skapas. Den centrala skolmyndighetens möjligheter att reguljärt falla tillbaka på en regional koncentration av resurser för fortbildningsändamål begränsas därmed. Lösningen innebär vidare, att högskolans samverkan med den statliga fortbildningsorganisationen på skolområdet inom en region kommer att behöva ske med flera mindre enheter samtidigt.

Alternativ 2

Det andra alternativet innebär, att de tjänster och materiella resurser som nu finns inom länsskolnämndernas fortbildningsorganisation, sammanförs med nuvarande fortbildningsavdelningar till en större enhet för fortbildning på skolområdet inom varje fortbildningsregion (högskoleregion). Dessa enheter kommer således att vara fristående från den regionala länsskolnämndsorganisationen. Förslagsvis kan de inrättas som fortbildningsinstitut eller fortbildningscentra, direkt underställda skolöverstyrelsen. Inom varje enhet kan ingå omkring 20 heltidstjänster, varav ca sex tjänster för kanslipersonal.

Varje region förutsätts inom ramen för anslagen till personalutbildning därutöver för viss tid kunna anställa experter på hel- och deltid för särskilda uppdrag.

En lösning enligt detta alternativ tillgodoser kravet på resurskoncentration för de ändamål som exemplifierats tidigare. Samarbetet mellan högskolan i en region och den statliga fortbildningsorganisationen kräver en samverkan mellan endast två parter, vilket bör underlätta arbetet. Samtidigt innebär dock lösningen att organisationen inte kan arbeta med någon högre grad av närhet till det kommunala skolväsendet. Lösningen innebär vidare att de två

uppgifterna att ge skolor och kommuner stöd i deras allmänna verksamhetsplanering och verksamhetsvärdering och att medverka i planering och genomförande av fortbildning på skolområdet kommer att delas upp på två från varandra fristående organisationer. Alternativet innebär således att särskilda former för samverkan mellan dem behöver utvecklas.

Alternativ 3

En lösning enligt det tredje alternativet skulle innebära, att det statliga stödet för genomförandet av fortbildning organiseras så att tre till fem län tillsammans betraktas som en regional enhet. Till varje sådan 3–5-länsregion förs ett bestämt antal fasta tjänster för personalutbildning. Till varje region fördelas vidare årligen medel för personalutbildning i enlighet med central planering. Antalet heltidstjänster kan i en trelänsregion vara omkring fjorton (varav fyra för kanslipersonal) och i en femlänsregion ungefär detsamma som i alternativ 2. Detta innebär att staben fast anställda blir förhållandevis liten. Varje region förutsätts inom ramen för anslagen till personalutbildning och stöd till lokal verksamhetsplanering därutöver för viss tid kunna anställa experter på hel- eller deltid för särskilda uppdrag.

Lösningen innebär vidare att organisationen för personalutbildning utgör en del av den statliga regionala skoladministrationen i övrigt. Den föreslås således vara en del av länsskolnämndsorganisationen, även om den är gemensam för tre till fem län.

För den närmare utformningen av organisationen i varje enskild 3–5-länsregion inom detta lösningsalternativ kan åtminstone fyra olika vägar väljas. Vilken av dessa som bör komma i första hand bestäms av hur man besvarar frågan om i vilka former tre till fem länsskolnämnder tillsammans självständigt kan utöva ledning av personalutbildning inom sitt verksamhetsområde.

(a) Verksamheten kan bygga på samverkansavtal mellan berörda länsskolnämnder inom regionen
(b) Organisationen kan knytas till eller underställas en av länsskolnämnderna inom regionen
(c) Organisationen kan "ägas" gemensamt av länsskolnämnderna inom regionen och utformas av dem tillsammans
(d) Organisationen kan föreskrivas i författning, framför allt vad gäller hur resurserna skall koncentreras och hur den gemensamma ledningen skall utformas.

Valet av dellösning avgörs bl. a. av samhällets behov av att ha *garantier* för att en resurskoncentration verkligen finns inom en länsregion, dvs. garantier för att resurserna inte i realiteten reguljärt splittras upp på de enskilda länen inom regionen.

En dellösning med samverkansavtal (punkt a) innebär, att tjänster och ekonomiska medel i utgångsläget är fördelade på var och en av landets 24 länsskolnämnder och motsvarar därmed det tidigare behandlade första alternativet till generell lösning. Detta garanterar dock varken ur samhällets eller ur individens (enskilda gruppers) perspektiv att tre till fem län tillsammans i realiteten fungerar som en enhet i samband med personalutbildning.

En dellösning, som innebär knytning till *en* länsskolnämnd inom regionen (punkt b), kan fungera så länge den verksamhet som bygger på resurser utöver det enskilda länets i huvudsak (som nu) leds av SÖ och knytningen till en länsskolnämnd är enbart administrativ. En sådan lösning skulle därför vara tänkbar, om resurskoncentrationen

motiverades enbart med de krav den samhällsbestämda fortbildningen ställer. Det är dock mer tveksamt hur en sådan lösning kan fungera vad gäller stöd till individbestämd och skolbestämd fortbildning, när tre till fem länsskolnämnder gemensamt och självständigt skall disponera över ett bestämt antal tjänster och ett bestämt årligt anslag för personalutbildning.

Den dellösning inom huvudalternativ 3 som bäst synes tillgodose de allmänna krav som LUT 74 ställer, är en lösning enligt (c) och (d) ovan. En sådan lösning innebär, att organisationen för statligt stöd till personalutbildning är gemensam för berörda länsskolnämnder inom en region och att formerna för resurskoncentration är föreskrivna i förordning. I förordning anges organisationens uppgifter och därvid även de som skall utföras gemensamt för regionen.

Den övergripande ledningen av verksamheten inom den för tre till fem län gemensamma organisationen för personalutbildning på skolområdet avser framför allt följande uppgifter.

- Arbetsfördelningen inom organisationen för personalutbildning inom 3–5-länsregionen.
- Översiktlig verksamhetsplanering för organisationen i anslutning till övrig verksamhet inom nämndernas ansvarsområde; vad gäller samhällsbestämd fortbildning och vissa utbud av en skolbestämd och individbestämd fortbildning kan denna planering utgå från allmänna styrdokument, som lämnas av SÖ.
- Principbeslut om anslagsäskande och anslagsfördelning.

När det gäller *formen* för den övergripande ledningen av fortbildningsverksamheten inom en region kan åtminstone tre olika modeller väljas:

- Berörda länsskolnämnder (de parlamentariska nämnderna) utser tillsammans en styrelse för organisationen. I denna styrelse kan förslagsvis representanter för utbildningsanordnare inom regionen (främst högskolan), för länen och för kommunerna ingå. Alternativt kan styrelsen utses av skolöverstyrelsen efter förslag från berörda länsskolnämnder.
- Chefstjänstemännen vid var och en av berörda länsskolnämnder bildar tillsammans ett tjänstemannaråd. Detta råd kan alternativt bestå av berörda chefstjänstemän vid länsskolnämnderna och de tjänstemän som har arbetsledande uppgifter inom personalutbildningen. Rådet utser inom sig en ordförande.
- En av chefstjänstemännen inom berörda länsskolnämnder utses av skolöverstyrelsen att samtidigt som han är ansvarig för den egna nämndens hela verksamhet också för viss tid ansvara för ledningen av den gemensamma organisationen för personalutbildning inom regionen. Till grund för utnämningen kan ligga förslag från samtliga berörda länsskolnämnder (parlamentariska nämnder).

Så långt möjligt bör 3–5-länsregionerna bildas så att de följer indelningen i högskoleregioner. I stora högskoleregioner kan en uppdelning på två länsregioner för personalutbildning göras. Denna uppdelning kan ske efter hand.

Den organisation med en 3–5-länsregion som ram, som det tredje alternativet till generell lösning avser, innebär att en och samma regionala organisation på skolområdet svarar för administration, stöd vid verksamhetsplanering och verksamhetsvärdering samt medverkan i personalutbildning. Till sin karaktär ligger den därmed nära rådande regionala ledningsformer för skolledarutbildning och personallagsutbildning.

Lösningen tillgodoser samtidigt kraven på närhet och resurskoncentration. Samverkan med högskolan inom en region kan i varje region utformas som en samverkan mellan två parter.

Organisationens karaktär är också sådan att den med smärre justeringar

eller kompletteringar även kan utföra uppgifter avseende regionalt FoU-arbete eller svara för samverkan med högskolan vad gäller lärarutbildares återkommande utbildning.

I den föreslagna organisationen kan arbetsgivaransvaret företrädas av respektive länsskolnämnd, om inte MBL-avtal leder till annat resultat.

Gemensamt för alla tre huvudalternativen gäller att frågan om fortbildningskonsulenternas framtida ställning måste lösas. För att den statliga, regionala skoladministrationen skall kunna fullgöra sin från kommun till kommun och från skola till skola skiftande funktion är det mer väsentligt att disponera medel i form av en fri resurs än att ha tillgång till fasta tjänster. LUT 74 föreslår därför, att de fasta tjänsterna som fortbildningskonsulent avvecklas. Härigenom frigörs resurser som motsvarar 115–120 heltidstjänster. I samtliga ovan diskuterade alternativ förutsätts omkring 50 av dessa tjänster ingå i den fasta staben. Återstoden, dvs. resurser motsvarande mellan 65 och 70 tjänster, bör enligt LUT 74:s uppfattning tillföras dels den lokala verksamheten, dels omvandlas till medel för stöd till skolors och kommuners verksamhetsplanering och verksamhetsutveckling. I det senare fallet kan stödet ges genom expertinsatser för avgränsade uppdrag eller genom direkt stöd åt utvecklingsarbete initierat av enskilda kommuner och skolor. – Alla tjänster inom "den fasta staben" behöver inte vara förbundna med stationering på nämndens kansliort. Experterna förutsätts huvudsakligen arbeta lokalt i länet.

Ställningstagande

På grundval av de allmänna riktlinjer, som presenterats i kapitel 9 har utredningen i det föregående diskuterat tre alternativa förslag till utformningen av den framtida regionala, statliga fortbildningsorganisationen.

I förslagen är den organisatoriska samordningen mellan de båda huvudfunktionerna för statligt stöd åt fortbildningsverksamheten (stöd för skolans allmänna verksamhetsplanering respektive stöd för genomförande av fortbildning) utformad på två principiellt olika sätt. Förslagen skiljer sig vidare åt vad gäller storleken av de regioner, i vilka det direkta stödet vid genomförande av fortbildning föreslås bli organiserat.

Utredningen är medveten om att ett avgörande beslut om val av lösningsalternativ kan behöva föregås av ytterligare överväganden. Dessa bör göras i samband med en samlad översyn av *hela* den statliga skoladministrationen. En särskild utredning kommer enligt vad LUT 74 erfarit att inom kort tillsättas för att göra en sådan översyn.

För sin del bedömer dock LUT 74 alternativ 3 vara det alternativ som bäst tillgodoser de krav som redovisats i det föregående. Utredningen vill därför förorda, att detta alternativ läggs till grund för det fortsatta utredningsarbetet.

13.2.4 *Den kommunala fortbildningsorganisationen*

Ansvaret för att planera och besluta om sättet att använda resurserna för skolbestämd och individbestämd fortbildning förutsätts, som framgår av

kapitel 9 ligga inom den enskilda kommunen och den enskilda skolan liksom hos den enskilda individen. Planering och beslut förutsätts där ske som en del av den fortlöpande, samlade verksamhetsplaneringen och verksamhetsvärderingen för olika mindre enheter (arbetsenheter, stadier, arbetslag), för skolan som helhet och för kommunen. De förutsätts också kunna ske som en del av kommunens planering av verksamhets- och personalutveckling inom den samlade kommunala verksamheten för barn och ungdom.

Formerna för denna fortlöpande verksamhetsplanering bör den enskilda skolan och kommunen själv nå fram till – och successivt ompröva. Det bör likaså vara en lokal angelägenhet att utforma den organisation som behövs för att, i förekommande fall med stöd från den regionala statliga organisationen, lokalt verkställa de fortbildningsinsatser som ingår som en del av verksamhetsplaneringen.

Från utredningens synpunkt är det väsentligt att decentraliseringsprincipen blir vägledande också för den kommunala fortbildningsorganisationen. I annat fall kan ett starkare betonande av den kommunala självständigheten komma att innebära enbart små förändringar beträffande reellt medansvar och reella möjligheter att påverka den egna återkommande fortbildningen för den enskilda skolan och för grupper och individer inom denna .

LUT 74 finner det nödvändigt, att de kommunala resurserna för ledning av verksamhetsplanering, verksamhetsvärdering och personalutbildning förstärks. Därvid kan en eller flera av följande möjligheter till lösning prövas.

- Uppgifter för arbetsledande personal inom det kommunala skolväsendet omprioriteras.
- De kommunala resurserna förstärks genom omfördelning av medel från statlig fortbildningsadministration till kommunal.
- De kommunala resurserna förstärks genom att nya statliga medel tillförs.

Planering och genomförande av fortbildning inom den enskilda skolan förutsättes i huvudsak ske inom ramen för de totala resurserna för planering, ledning och uppföljning av verksamheten inom skolan i dess helhet.

I större kommuner däremot torde det vara nödvändigt att särskilda resurser avsätts för planering och genomförande av sådan lokal fortbildning som är gemensam för flera skolor. När det gäller mindre kommuner kan motsvarande ske genom samverkan, t. ex. inom en gymnasieregion.

14 Tjänster och behörighetsvillkor

14.1 Grundskolan

Om LUT 74:s förslag rörande utbildning av lärare för grundskolan förverkligas, får detta givetvis följdverkningar för utformningen av lärartjänster avseende denna skolform. I det följande redovisar LUT 74 sina överväganden i sistnämnda avseende. Helt naturligt intar frågan om behörighetsvillkor därvid en central ställning.

14.1.1 *Bakgrund*

Ämnesvidd och årskursvidd har varit nyckelbegrepp i den diskussion rörande grundskollärarutbildningens specialiseringsgrad som redovisas i kapitel 5. Dessa begrepp är centrala även när det gäller frågan om behörighetsvillkor.

Vad gäller ämnesvidden bör först erinras om att LUT 74:s förslag till grundskollärarutbildning (jfr avsnitt 5.5.15) avser en utbildning som bl. a. innehåller följande delar och vägval.

- Basblock med kommunikationsinriktade studier i sitt första led samt fördjupningsstudier i svenska eller matematik i sitt senare led.
- Specialiseringsdel omfattande alternativen Samhällsorienterande ämnen, Naturorienterande ämnen, Främmande språk, Praktiskt-estetiskt ämne och s. k. Annan specialisering.

Vad gäller årskursvidden ger utredningens förslag möjlighet till viss årskursspecialisering dels genom att specialiseringsalternativet Främmande språk alltid är inriktat mot undervisning i företrädesvis högre årskurser, dels genom att specialiseringsalternativen Samhällsorienterande ämnen och Naturorienterande ämnen kan inriktas mot antingen undervisning företrädesvis i lägre årskurser (MkSO respektive MkNO) eller mot undervisning företrädesvis i högre årskurser (SO respektive NO). Bestämningen företrädesvis är viktig i sammanhanget: oavsett primär årskursinriktning (lägre årskurser eller högre årskurser) skall lärare, om lokala förhållanden så motiverar, kunna svara för undervisning inom det ena eller andra specialiseringsalternativet över hela grundskoleintervallet.

En viss årskursspecialisering ligger även i valet av fördjupningsalternativ inom basblocket. Allt efter det valet ges den studerande förutsättningar att undervisa antingen i svenska i hela grundskolan och i matematik i lägre

årskurser eller i matematik i hela grundskolan och i svenska i lägre årskurser. En viss tyngdpunktsförskjutning mot lägre eller högre årskurser är likaledes möjlig i den praktisk-pedagogiska utbildningen.

Till övriga kännetecken hos den föreslagna utbildningen hör att valet av de tre specialiseringsalternativen Samhällsorienterande ämnen (MkSO/SO), Naturorienterande ämnen (MkNO/NO) och Främmande språk (Eng + Ty/Fr) binds av valet av fördjupningsalternativ. Specialiseringsalternativen Samhällsorienterande ämnen och Främmande språk skall som regel föregås av fördjupningsalternativet Svenska, medan specialiseringsalternativet Naturorienterande ämnen som regel skall föregås av fördjupningsalternativet Matematik. Valet av Praktiskt-estetiskt ämne samt de alternativ som getts samlingsnamnet Annan specialisering binds däremot ej på motsvarande sätt.

Utformningen av ämnes- och årskursspecialiseringen är ett uttryck för LUT 74:s strävan att skapa möjligheter för en mer flexibel läraranvändning än dagens lärarutbildning tillåter. Motiven till denna strävan har utförligt diskuterats i avsnitt 5.4. Av naturliga skäl är dock utbytbarheten mellan lärargrupper som gått delvis skilda utbildningsvägar ej fullständig. Den alternativa ämnesspecialiseringen på Samhällsorienterande ämnen, Naturorienterande ämnen, Främmande språk, Praktiskt-estetiskt ämne och Annan specialisering drar upp vissa gränslinjer som visserligen på sikt helt eller delvis kan genombrytas efter kompletterande studier men som innan så skett måste beaktas i behörighetssammanhang. Genom att valet av Samhällsorienterande ämnen, Naturorienterande ämnen eller Främmande språk är kopplat till valet av fördjupningsalternativet svenska eller matematik inom basblocket bidrar i viss utsträckning även de senare ämnena till graden av differentiering.

De gränslinjer som årskursspecialiseringen drar upp är däremot mindre uttalade. Även om inriktningen mot företrädesvis lägre årskurser eller företrädesvis högre årskurser innebär en viss differentiering förutsätts varje lärare kunna undervisa över grundskolans hela årskursintervall inom ett eller flera ämnesområden.

14.1.2 *Överväganden och förslag*

I det följande skall först de behörighetsvillkor diskuteras som den föreslagna utformningen av ämnesspecialiseringen föranleder, därefter de ytterligare behörighetsvillkor som den föreslagna utformningen av årskursinriktningen kan göra nödvändiga. Beträffande *ämnesspecialiseringen* menar utredningen, mot bakgrund av de kännetecken hos denna som ovan summerats, att följande fem alternativa huvudvillkor för tjänst som lärare i grundskolan är naturliga.

(1) Samhällsorienterande ämnen
(2) Naturorienterande ämnen
(3) Främmande språk (med specificering av alternativ, nämligen engelska–tyska eller engelska–franska)
(4) Praktiskt-estetiskt ämne (med specificering av alternativ, nämligen trä- och metallslöjd, textilslöjd, hemkunskap, musik, gymnastik eller bild)

(5) Annan specialisering (med specificering av verksamhetsområde, t. ex. verksamhet som hemspråkslärare).

Eftersom vissa val av specialiseringsalternativ är bundna innebär angivandet av villkor 1–3 även en underförstådd precisering av de krav som gäller beträffande den sökandes fördjupningsstudier i svenska eller matematik. Ett angivande av villkor 4 eller 5 innebär ingen motsvarande markering av fördjupningsalternativ. En sådan skulle innebära att ytterligare behörighetsvillkor avseende valet av fördjupningsalternativ, utöver de som villkor 1–3 underförstår, behöver formuleras. Är det önskvärt eller nödvändigt? LUT 74 har granskat frågan från främst följande utgångspunkter.

- Valet av fördjupningsalternativ får anses vara mindre kompetensskiljande än valet av specialiseringsalternativ; en reglering i form av behörighetsvillkor är därför mindre motiverad i det förstnämnda avseendet än i det sistnämnda.
- Tanken på ett mer flexibelt resursutnyttjande innebär att spärrar i form av behörighetsvillkor bör vara så få som möjligt.

Från dessa utgångspunkter finner LUT 74 att frågan bör besvaras nekande.

Vad beträffar den föreslagna alternativa *årskursinriktningen* av studierna har utredningen övervägt möjligheterna av en friare kompetensprövning, dvs. av en prövning av en sökandes förutsättningar för en given tjänst som inte regleras av krav på viss årskursinriktning av samma bindande karaktär som de tidigare förtecknade kraven på viss ämnesspecialisering. Till det som talar för en sådan friare prövning hör vad som tidigare sagts om önskvärdheten av att behörighetsvillkoren är så få som möjligt samt om årskursinriktningens karaktär av att vara mindre kompetensskiljande än ämnesspecialiseringen.

Tanken kan ligga nära att vederbörande myndighet här visserligen bör ges viss möjlighet till styrning av tillsättningsförfarandet med hänsyn till de behov som berörd skola eller kommun har, men att denna styrning på grund av de alternativa årskursinriktningarnas bredd och inbördes överlappning inte behöver andra instrument än de som ligger i möjligheten att vid ledigförklarandet ange *önskemål* om den ena eller andra årskursinriktningen hos de sökande. Sökande som uppfyller ett givet önskemål, t. ex. önskemålet om inriktning mot undervisning i företrädesvis lägre årskurser, skulle ges företräde till tjänsten, sökande som inte uppfyller önskemålet skulle ifrågakomma först i andra hand men dock vara formellt behörig för tjänsten.

Det bör uppmärksammas att ett angivande av årskursinriktning i första hand innebär en precisering av vilken variant inom specialiseringsalternativet samhällsorienterande ämnen (MkSO eller SO) eller inom specialiseringsalternativet Naturorienterande ämnen (MkNO eller NO) som efterfrågas. Eftersom studier inom de delalternativ som avser förbereda för undervisning i företrädesvis lägre årskurser (MkSO och MkNO) alltid åtföljts av studier som avser ge viss beredskap för undervisning i engelska och vissa praktiskt-estetiska ämnen, innebär ett angivande av årskursinriktning även en

precisering av vad som i de avseendena efterfrågas. Konstruktionen med engelska och vissa praktiskt-estetiska ämnen åtföljande MkSO och MkNO, tillgodoser behovet av att främst i grundskolans lägre årskurser samt i skolor med begränsat elev- och tjänsteunderlag ha lärare som kan undervisa sina respektive klasser i flertalet ämnen. Ett angivande av årskursinriktning som komplement till behörighetsvillkor 3–5 har inga motsvarande funktioner: specialiseringsalternativet Främmande språk riktas som redan nämnts alltid mot undervisning i företrädesvis högre årskurser, specialiseringsalternativen Praktiskt-estetiskt ämne och Annan specialisering avser i princip undervisning över samtliga grundskolans årskurser.

En naturlig fråga mot bakgrund av tanken på en friare prövning är vad som inträffar om skolstyrelsen (motsvarande) vid ledigförklarandet formulerat ett önskemål om årskursinriktning som ingen av de sökande uppfyller. Det skulle här t. ex. kunna röra sig om en tjänst med behörighetsvillkoret specialisering i samhällsorienterande ämnen för vilken även önskemål om inriktning mot företrädesvis lägre årskurser uttryckts av bl. a. det skälet att skolan ifråga behöver en lärare som också kan svara för undervisningen i engelska och vissa praktiskt-estetiska ämnen i lägre årskurser. Man efterfrågar, med andra ord, en lärare som i specialiseringsdelen av sin utbildning valt Miljökunskap, samhällsorienterande variant (MkSO) – Engelska (10 poäng) – Praktiskt-estetiska ämnen (20 poäng). Sökanden med specialisering i samhällsorienterande ämnen med inriktning mot företrädesvis högre årskurser (SO) skulle emellertid vara formellt behöriga för tjänsten trots att de saknar den beredskap för undervisning i engelska och vissa praktiskt-estetiska ämnen som skolan i första hand förutsetts behöva.

De problem som skulle kunna uppstå under de betingelser som ovan exemplifierats är flera: svårigheter med timunderlag för lärartjänster i små skolenheter, svårigheter att garantera ett bibehållande av klasslärarsystemet inom de lägsta årskurserna (jfr avsnitt 5.3.1.2 om nödvändigheten av en *försiktig* ökning av antalet lärare kring den enskilde eleven i lägre årskurser) etc. Mot den bakgrunden avvisar LUT 74 tanken på en friare prövning i den form som ovan diskuterats och menar att det vid ledigförklarande av tjänster med krav på specialisering i samhällsorienterande respektive naturorienterande ämnen även bör finnas möjlighet för vederbörande skolstyrelse (motsvarande) att ange behörighetsvillkor avseende årskursinriktning. Sådana villkor kan alltså anges då skolstyrelsen (motsvarande) finner det önskvärt eller nödvändigt med hänsyn till kommunens eller skolenhetens behov. Om så inte är fallet kan preciseringen av behörighetsvillkor begränsas till att endast avse ämnesspecialisering.

De förslag som LUT 74 fört fram i föreliggande avsnitt innebär, sammanfattningsvis, att den förordade utformningen av utbildningen av lärare för grundskolan bör ha sin motsvarighet på tjänstesidan i *tjänst som lärare i grundskolan* med alternativ specialisering inom:

- samhällsorienterande ämnen, varvid som ytterligare behörighetsvillkor kan anges inriktning mot företrädesvis lägre respektive företrädesvis högre årskurser
- naturorienterande ämnen, varvid som ytterligare behörighetsvillkor kan anges inriktning mot företrädesvis lägre respektive företrädesvis högre årskurser

- □ främmande språk: engelska och tyska
- □ främmande språk: engelska och franska
- □ praktiskt-estetiskt ämne
  - slöjd, trä- och metall
  - slöjd, textil
  - hemkunskap
  - gymnastik
  - musik
  - bild
- □ annat verksamhetsområde (bland vilka kan nämnas verksamhet som hemspråkslärare).

Grundskolans tjänsteförteckning kommer givetvis att under överskådlig tid även inrymma de tjänster som i dag finns. För att ge möjlighet för såväl lärare utbildade enligt nuvarande ordning som lärare utbildade enligt LUT 74:s förslag att söka och inneha tjänst kan ett förfarande med alternativt ledigförklarande av tjänster bli nödvändigt. LUT 74 går emellertid inte närmare in på frågan om hur lärargrupper med skiftande utbildningsbakgrund skall kunna ges likvärda möjligheter att söka tjänst utan förutsätter att den frågan blir föremål för fortsatt bearbetning på verksnivå och på förhandlingsplanet.

LUT 74 har i föreliggande avsnitt beskrivit de förändringar i tjänstestrukturen för lärare i grundskolan som blir en omedelbar följd av utredningens föslag om en reformerad grundutbildning. I kapitel 11 har lämnats förslag om en på denna grundutbildning byggande forskarutbildning, bl. a. avsedd att kunna leda till kompetens för vad utredningen preliminärt kallat lektorstjänst i grundskolan. Eftersom en sådan utbildning knappast kan påbörjas förrän i slutet av 1980-talet anser utredningen att det är för tidigt att nu närmare beskriva de tjänster som en sådan forskarutbildning bör ge behörighet för.

14.2 Gymnasieskolan

LUT 74 räknar med att även framdeles tre lärarkategorier skall finnas i gymnasieskolan: lärare i s. k. allmänna ämnen, i praktiskt-estetiska ämnen och i yrkesinriktade ämnen. Gränserna mellan lärarkategorierna förordas emellertid i en framtid vara mer flytande än i dag och ämnena bör kunna kombineras på ett friare sätt (jfr avsnitt 6.3.3.3).

Beträffande utbildningen av lärare i s. k. allmänna ämnen konstaterar LUT 74 att önskemålet om dubbel behörighet inte bör vara styrande vid utformandet vare sig av utbildningen för lärare i grundskolan eller för utbildningen av lärare i gymnasieskolan och vuxenutbildningen. LUT 74 anser följaktligen att utbildningen i s. k. allmänna ämnen bör ge behörighet till tjänst enbart i gymnasieskolan och motsvarande skolformer. Den vidgning med 20 poäng av de ämnesteoretiska studierna avseende s. k. allmänna ämnen som LUT 74 föreslår ger ökade möjligheter till utbildning i tre ämnen.

De förordade ändringarna i utbildningen av lärare i s. k. allmänna ämnen är inte av den arten att de omedelbart bör leda till några mer genomgripande

förändringar i gymnasieskolans tjänsteförteckning. På längre sikt kan dock vissa förändringar bli nödvändiga. Samma sak gäller utbildningen av lärare i praktiskt-estetiska ämnen och yrkesinriktade ämnen. Till det som framgent kan bli aktuellt hör de förändringar som förslaget om ett friare kombinerande av ämnen innebär (avsnitt 6.3.3.3).

I kapitel 6 diskuteras möjligheten av att skapa lektorstjänster avseende praktiskt-estetiska ämnen och yrkesinriktade ämnen. LUT 74 föreslår att sådana möjligheter skapas. Eftersom det rör sig om utbildningar som kan förutsättas vara slutförda först under 1980-talets senare hälft anser utredningen det dock inte meningsfyllt att nu mer i detalj söka beskriva de tjänster som det här skulle bli fråga om.

14.3 Lärarutbildningen

För närvarande finns inom lärarutbildningen i stort sett fyra lärarkategorier: lärare i pedagogik, i metodik, i ämnesteori samt i ämnesteori och ämnesmetodik. Inom överskådlig tid torde dessa lärarkategorier finnas i lärarutbildningen.

I avsnittet 13.1 Grundutbildningens yttre organisation förordar LUT 74 bildandet av en samordnad institution för pedagogik och metodik kallad institutionen för praktisk pedagogik. Utredningen menar att det på längre sikt bör finnas en ny lärarkategori, tillhörande den nämnda institutionen, som svarar för såväl pedagogik som metodik. Denna kategori och kategorin lärare i ämnesteori bör på längre sikt utgöra de två huvudkategorierna av statligt anställda lärarutbildare (jfr avsnitt 10.3.2).

För närvarande arbetar utredningen om vissa tjänsteorganisatoriska frågor inom högskolan m. m. (lärartjänstutredningen) med frågor om tjänstetyper och behörighet till lärartjänst vid högskolan. Utöver vad som ovan nämnts behandlar därför LUT 74 inte frågor om tjänster eller behörighet till tjänst inom lärarutbildningen.

15 Dimensionering och lokalisering

15.1 Skolöverstyrelsens beräkning av examinationsbehovet

Det ingår i skolöverstyrelsens (SÖ) uppgifter att i samarbete med statistiska centralbyråns (SCB) prognosinstitut fortlöpande beräkna behovet av nya lärare och därmed ge underlag för universitets- och högskoleämbetets (UHÄ) förslag om antal intagningsplatser på olika lärarutbildningslinjer. Detta antal fastställs av riksdagen i anslutning till budgetpropositionerna för ett år i taget.

I en skrivelse till UHÄ den 3 april 1978 redovisade SÖ en beräkning av behovet av utbildade från vissa lärarutbildningslinjer dels för femårsperioden 1979/80–1983/84, dels för tioårsperioden 1979/80–1988/89 (jfr tabell 15.1 nedan). Beräkningen avser examinationsbehovet, inte intagningsbehovet,

Tabell 15.1 SÖ:s beräkningar av behovet av utbildade från vissa lärarutbildningslinjer budgetåren 1979/80–1983/84 och 1979/80–1988/89

Linje	Behov (individer)	
	1979/80–1983/84	1979/80–1988/89
Barnavårdslärarlinjen	150	
Folkhögskollärarlinjen	200	400
Gymnastiklärarlinjen	700	600
Handels- och kontorslärarlinjen	600	700
Hemspråkslärarlinjen	550	1 100
Hushållslärarlinjen	900	1 050
Industri- och hantverkslärarlinjen	1 150	1 500
Lågstadielärarlinjen	2 100	2 150
Mellanstadielärarlinjen	3 500	2 450
Musiklärarlinjen	[a]	[a]
Slöjdlärarlinjen	300	400
Speciallärarlinjen		
Studie- och yrkesorienteringslinjen	450	550
Teckningslärarlinjen	950	900
Textillärarlinjen	500	600
Vårdlärarlinjen	2 200	
Ämneslärarlinjerna	10 000[b]	13 000[b]
Lärarlinjen jord, skog och trädgård	250	300
ADB-lärarlinjen	50	50

[a] Skall undersökas av UHÄ efter samråd med SÖ och Svenska kommunförbundet.
[b] Enligt uppgift avser ca hälften av lärarbehovet grundskolans högstadium.

under dessa perioder. Dimensioneringen av de första intagningsomgångarna i den reformerade lärarutbildningen bör, med tanke på examinationsåren för de lärare som tidigast kan utbildas enligt LUT 74:s förslag, avvägas mot det av SÖ beräknade examinationsbehovet 1984/85–1988/89. Detta är, som framgår av tabellen, genomgående avsevärt lägre än för den första femårsperioden under förutsättning att balans nåtts vid slutet av den första perioden. Med nuvarande intagningstal kommer emellertid behovet av nya lärare under den första femårsperioden i flera fall inte att kunna täckas, varför, om dimensioneringen av dessa linjer inte radikalt ändras, man med utgångspunkt i SÖ:s siffror torde kunna räkna med en kvardröjande lärarbrist under den andra femårsperioden. Examinationsbehovet 1984/85–1988/89 kan därigenom bli större än vad tabellen anger.

I de följande resonemangen får utredningen anledningen att återkomma till vissa delar av SÖ:s beräkningar.

15.2 LUT 74:s expertberäkningar

LUT 74 har av olika skäl funnit det angeläget att komplettera SÖ:s och SCB:s prognosberäkningar med en egen undersökning av det framtida lärarutbildningsbehovet. För det första är det nödvändigt att visa de konsekvenser som utredningens förslag beträffande lärarutbildningens specialiseringsgrad får för dimensioneringen av olika lärarutbildningslinjer. Särskilt intressant är det därvid att få en uppfattning om dimensioneringen av den föreslagna grundskollärarlinjen i förhållande till den framtida ämneslärarutbildningen. För det andra är det önskvärt att belysa hur lärarutbildningsbehovet kan komma att utvecklas i ett längre tidsperspektiv, dvs. även efter 1988/89. För det tredje är det angeläget att visa med vilken säkerhet eller osäkerhet det framtida lärarbehovet kan beräknas och hur stor spännvidden är mellan de dimensioneringsalternativ som olika antaganden leder till.

LUT 74:s expertundersökning angående utbildningsbehovet av lärare fram till år 2010 har publicerats separat.[1] De viktigaste resonemangen och resultaten i denna undersökning skall sammanfattas i detta avsnitt, medan LUT 74:s slutsatser, bedömningar och förslag redovisas i det därpå följande avsnittet.

Osäkerhetsfaktorer och resultat

Expertundersökningen visar på de betydande osäkerhetsfaktorer som gäller de flesta faser i prognosarbetet. Redan den aktuella *tillgången på lärare* är svår att beräkna på grund av ofullständigheter i SCB:s lärarregister. När det gäller den framtida tillgången kan osäkerheterna härledas till bl. a. följande förhållanden. De som utbildats till lärare kan ändra sin benägenhet att ta eller fortsätta lärartjänst. Anställda lärare kan ändra sin tjänstgöringsvolym. Bestämmelser om ledighet för studier, sjukdom och barntillsyn samt bestämmelser om pensionsavgång påverkar sålunda tillgången på tjänstgörande lärare. Benägenheten för halvtids- och deltidstjänstgöring kan förändras. Även lärarnas undervisningsskyldighet påverkar tillgången. En sänkt undervisningsskyldighet leder till ett ökat behov av tjänstgörande lärare, men

[1] Wallgren, Å. Utbildningsbehovet av lärare fram till år 2010. Rapport utarbetad på uppdrag av 1974 års lärarutbildningsutredning (Ds U 1978:10).

denna ökning kan motverkas av att lärarna tar ut ett ökat antal övertimmar.

Behovet av lärare varierar från år till år, framför allt därför att antalet elever kan växla som en följd av att födelsetalen ett visst antal år tidigare har växlat. I gymnasieskolan växlar emellertid lärarbehovet även efter elevernas benägenhet att söka sig till gymnasial utbildning. Denna benägenhet är i sin tur beroende av konjunkturerna på arbetsmarknaden. Utöver förändringar i elevtalen kan lärarbehovet påverkas av att lärartätheten ändras. Denna bestäms av timplaner, bestämmelser om lärares undervisningsskyldighet, elevernas val av linjer och ämnen, storleken av klasser och undervisningsgrupper samt omfattningen av samordnad specialundervisning, stödundervisning, hemspråksundervisning, frivillig undervisning etc.

Än osäkrare faktorer på behovssidan utgör den kommunala vuxenutbildningen och arbetsmarknadsutbildningen. Omfattningen av dessa verksamheter bestäms inte i första hand av varierande födelsetal utan av ekonomiskpolitiska åtgärder.

Skillnaden mellan det beräknade behovet av lärare och den beräknade tillgången på lärare anger hur många nya lärare som behöver rekryteras. Rekryteringsbehovet ligger till grund för beräkning av examinationsbehovet eller utbildningsbehovet, och detta ligger i sin tur till grund för en beräkning av *intagningsbehovet*, dvs. av antalet intagningsplatser på respektive lärarutbildningslinje. I dessa sammanhang måste man göra vissa erfarenhetsmässigt grundade men ändå osäkra antaganden om hur många som ändrar sina yrkesplaner under eller efter genomgången utbildning. Med hänsyn till dessa avgångar blir antalet intagningsplatser större än det beräknade rekryteringsbehovet.

LUT 74:s expertundersökning innefattar beräkningar av lärarbehov, lärartillgång och lärarutbildningsbehov fram till år 2010. Med hänsyn till de många osäkerhetsfaktorer som här nämnts har undersökningen på en rad punkter fått bygga på antaganden, för vilka reservationer görs. När det gäller de framtida födelsetalen redovisar undersökningen beräkningar efter olika tänkbara alternativ. I det följande skall de sammanfattande resonemangen och resultaten i undersökningen återges. De bedömningar som görs här är expertens.

Våren 1977 fanns det inom grundskolan, gymnasieskolan, den kommunala vuxenutbildningen, arbesmarknadsutbildningen, folkhögskolorna, sjuksköterskeskolorna och lärarhögskolorna ca 120 200 anställda lärare, av vilka dock ca 5 750 var långvarigt tjänstlediga. Av samtliga anställda var drygt hälften födda 1936 eller senare, vilket med en pensionsålder på 65 år innebär att de kommer att pensioneras först efter år 2000.

Den år 1978 aktuella lärarbristen väntas fortsätta till omkring 1980. Den beror framför allt på att de relativt stora elevkullar som föddes i mitten av 1960-talet nu och de närmaste åren passerar högstadiet och gymnasieskolan. Under slutet av 1980-talet väntas däremot små elevkullar. Samtidigt beräknas antalet lärare öka genom den examination som sker nu och under de närmaste åren.

Vid mitten av 1980-talet kan de första lärare som utbildats enligt LUT 74:s förslag bli examinerade. De som examineras från den nya grundskollärarlinjen avses så småningsom inom grundskolan helt ersätta ämneslärare och

klasslärare med hittillsvarande utbildning samt dessutom svara för ca två tredjedelar av grundskolans undervisning i praktiskt-estetiska ämnen. Utredningens expert bedömer dock att den lärarkår med hittillsvarande utbildning som vid mitten av 1980-talet finns i grundskolan kommer att i stort täcka lärarbehovet där. Genom den låga pensionsavgången bland dessa lärare kan det dröja länge innan det kommer att finnas plats för de nya lärarna. Hur lång tid detta kommer att ta beror i hög grad på hur många elever skolväsendet kommer att få, dvs. hur många barn som kommer att födas i Sverige under de närmaste åren. Betydelsefullt är också, hur många lärare som kommer att behövas i gymnasieskolan och inom olika former av vuxenutbildning, eftersom ett starkt lärarbehov där kan föranleda en överströmning av högstadiets ämneslärare dit.

De senaste årens födelsetal innebär en fruksamhet på 1,5–1,8, dvs. att varje kvinna föder genomsnittligt 1,5–1,8 barn under sitt liv. (Det exakta fruktsamhetstalet var för år 1976 1,78 och för år 1977 1,64.) För att Sverige på längre sikt skall kunna behålla sin folkmängd fordras ett fruktsamhetstal på 2,1. Antalet invandrare innebär dock redan på kort sikt en osäker post i alla befolkningskalkyler, vilket f. ö. också gör det svårt att bedöma det framtida behovet av hemspråkslärare. Det skulle dock behövas en mångdubbelt större nettoinvandring än den högsta som befolkningsprognosen räknar med – 10 000 i genomsnitt per år – för att motverka de sjunkande födelsetalen i Sverige.

Om elevunderlaget i ungdomsskolan under en vårtermin, dvs. antalet individer i åldern 8–19 år, år 1977 sätts lika med 100, får man följande indextal enligt olika befolkningsalternativ fram till år 2010:

Fruktsamhet	Immigration	1980	1990	2000	2010
1,5	Ingen	101	86	72	69
2,1	Ingen	101	94	99	99
2,1	Netto 10 000 per år	102	97	105	107

Det är alltså endast vid fruktsamhetsalternativet 2,1 som lärarbehovet inom ungdomsskolan, efter den nedgång som väntas under 1980-talet, börjar öka under 1990-talet.

Med utgångspunkt i de antaganden och beräkningar som gjorts beträffande hur lärarbehovet och lärartillgången kommer att utvecklas i framtiden redovisar LUT 74:s expertundersökning (jfr tabell 15.2) det antal intagningsplatser per läsår som behövs på olika lärarutbildningslinjer för att balans mellan behov och tillgång skall upprätthållas fram till omkring år 2010. Därvid beräknas lärarutbildningsbehovet enligt två ytterlighetsalternativ för befolkningsutveckling, nämligen dels ett fruktsamhetstal på 1,5 och ingen nettoimmigration, dels ett fruksamhetstal på 2,1 och en nettoimmigration av 10 000 per år.

Expertundersökningens kommentar till tabellen är i sammandrag följande.

Om lärare utbildade på den av LUT 74 föreslagna grundskollärarlinjen så snart som möjligt skall täcka det behov som de är tänkta för, måste utbildningen på ämneslä-

Tabell 15.2 Beräknat årligt intagningsbehov enligt olika alternativ för befolkningsutveckling

		Ht 1981 Vt 1986	Ht 1986 Vt 1991	Ht 1991 Vt 1996	Ht 1996 Vt 2001	Ht 2001 Vt 2006
Ämneslärarlinjen	1,5 IM[a]	469	–	–	108	1 130
	2,1 NI[b]	498	–	26	249	2 632
Grundskollärarlinjen	1,5 IM	62	830	3 226	4 431	3 629
	2,1 NI	1 240	4 481	5 263	4 824	2 893
Utbildningslinjer för lärare i	1,5 IM	74	–	–	28	268
praktiskt-estetiska ämnen	2,1 NI	181	–	121	303	602
Utbildningslinjer för lärare						
i yrkesinriktade ämnen inkl.	1,5 IM	436	245	271	533	595
barnavård	2,1 NI	466	337	581	771	800
Samtliga	1,5 IM	1 041	1 075	3 497	5 100	5 622
	2,1 NI	2 385	4 818	5 991	6 147	6 927

[a] 1,5 IM = Fruktsamhet 1,5, ingen immigration.
[b] 2,1 NI = Fruktsamhet 2,1 årlig nettoimmigration av 10 000.

rarlinjen och på utbildningslinjerna för lärare i praktiskt-estetiska ämnen kraftigt reduceras eller helt upphöra under slutet av 1980-talet och början av 1990-talet. I själva verket föreligger för 1980-talet ett negativt utbildningsbehov. Om övertaliga lärare ej lämnar skolan, blir intagningstalen i några fall lägre än i tabell 15.2. Det långsiktiga behovet av lärare blir alltså i hög grad beroende av den personalpolitik i fråga om lärare som kommer att föras under 1980-talet.

Antalet behövliga intagningsplatser under perioden ht 1981–vt 1986 är beroende av hur många lärare som kommer att utbildas under de närmaste åren. Risk finns att man i hopp om att på kort sikt kunna råda bot på den aktuella lärarbristen låter lärarutbildningen expandera utöver de år 1977 aktuella planerna, vilka har varit utgångspunkten för expertberäkningarna. En sådan politik kommer vid i övrigt oförändrade förhållanden att ytterligare öka det läraröverskott som eventuellt riskeras under 1980-talet.

Under de förutsättningar som med all sannolikhet kommer att gälla – ett totalt behov som under prognosperioden varierar både uppåt och nedåt samt en lärarkår med en ursprungligen mycket sned åldersfördelning – är det mycket svårt att hålla en jämn lärarproduktion från år till år samtidigt som man försöker upprätthålla balans mellan behov och tillgång på lärarnas arbetsmarknad.

Med balans menas här att lokala överskott och brister tar ut varandra till en för hela riket siffermässig balans mellan de lärare som antas vilja tjänstgöra och det totala behovet av tjänstgörande lärare. Definitionen utesluter inte att det samtidigt på vissa orter kan finnas överskott på lärare, på andra orter underskott. Definitionen utesluter inte heller att utbildade lärare går till arbetsmarknaden utanför skolan, även om man inte kan beräkna denna efterfrågan på lärare utanför skolväsendet.

Vid beräkningarna har antagits att en rad policyfaktorer förblir oförändrade i framtiden. Detta gäller timplaner, undervisningsskyldigheter, delningstal och statsbidragsbestämmelser, som styr behovet. Det gäller också tjänstledighets- och pensionsbestämmelser, som påverkar tillgången. Det gäller slutligen även faktorer som elevernas val av ämnen, linjer etc. och andelen lärare som går till lärarbanan och sedan blir kvar där. Erfarenheterna visar dock att även relativt marginella förändringar i det totala behovet eller i den totala tillgången på grund av ändrad policy eller ändrade attityder mycket kraftigt påverkar differensen mellan behov och tillgång och därmed utbildningsbehovet.

Inom kommunal vuxenutbildning och arbetsmarknadsutbildning har antagits samma behov i framtiden som för år 1977. En expansion av dessa verksamheter kan

skapa en hastigt påkommande efterfrågan på framför allt lärare i teoretiska ämnen och därmed skapa motsvarande brist i ungdomsskolan. Detta skulle påskynda det framväxande behovet av lärare från den nya grundskollärarlinjen.

Det är genom att ändra eller söka ändra på policy- och attitydfaktorer som man bättre kan samordna de två annars svårförenliga mål som brukar ställas vid dimensioneringen av lärarutbildningen – balans på lärarnas arbetsmarknad och en i tiden jämn lärarproduktion.

15.3 Principiella synpunkter på utbildningens dimensionering och lokalisering

Det är givetvis utomordentligt önskvärt att förslag och beslut om lärarutbildningens dimensionering bygger på ett tillförlitligt prognosunderlag. Såväl i Sverige som i andra länder har man emellertid under de senaste decennierna åtskilliga gånger tvingats konstatera att prognoserna slagit fel och att oväntade överskott respektive underskott på lärare inträffat under vissa perioder. Ett fortlöpande prognosarbete måste självfallet ske, varvid ett allt bättre statistiskt underlag vad gäller utvecklingen av lärarnas arbetsmarknad bör tas fram, och hänsyn måste tas till resultaten av dessa beräkningar då antalet intagningsplatser på de olika lärarutbildningslinjerna bestäms år från år. (LUT 74 föreslår härvid inga förändringar av de rutiner som gäller för samarbetet mellan UHÄ, SÖ och SCB:s prognosinstitut samt arbetsmarknadsstyrelsen.) Men osäkerheten i prognosarbetet förefaller så stor att andra bedömningsgrunder bör tillmätas betydande vikt framför allt vid långsiktiga men även vid kortsiktiga dimensioneringsbeslut.

Utredningen har funnit stöd för denna sin uppfattning i den expertundersökning, vars huvudresultat sammanfattats i föregående avsnitt. Osäkerhetsfaktorerna är där många och stora. De antaganden om den framtida utvecklingen som gjorts kan visa sig vara mer eller mindre felaktiga. Även relativt små förändringar av sådana antaganden kan ge stora förändringar av det beräknade lärarutbildningsbehovet. Särskilt markanta är de skillnader i lärarutbildningsbehov som de olika alternativen för födelsetal och nettoimmigration leder till. För t. ex. femårsperioden 1986–1991 skulle sålunda enligt expertundersökningen det lägsta alternativet ge ett årligt behov av 830 utbildningsplatser på grundskollärarlinjen, medan det högsta alternativet skulle ge ett behov av 4 481 platser på samma linje.

LUT 74 konstaterar också att SÖ:s och SCB:s beräkningar pekar på ett avsevärt större intagningsbehov under 1980-talets första del än vad LUT 74:s expert kommit fram till. Skillnaderna beror framför allt på att SÖ och SCB har räknat med att en betydligt större andel av lärarkåren lämnar lärarbanan före pensionsåldern än vad utredningsexperten har antagit. Det är uppenbart att olika antaganden kan ge högst olika beräkningsresultat och att det f. n. finns varken några helt säkra metoder eller några helt säkra antaganden att bygga prognoserna på.

Mot bakgrund av osäkerheten i prognosberäkningarna och de stora skillnader i lärarutbildningsbehov som olika beräkningsalternativ leder till, bör enligt LUT 74:s mening de studerandes efterfrågan på lärarutbildning och önskemålet om kontinuitet och stabilitet i utbildningsorganisationen till-

mätas avsevärd vikt vid dimensioneringen. Det skulle t. ex. inte vara rimligt att, vilket expertundersökningens beräkningar pekar mot, helt upphöra med utbildning på ämneslärarlinjen under tioårsperioden 1986–1996. Därmed skulle tio årgångar högskolestuderande berövas möjligheten att bli ämneslärare i gymnasieskolan och inom olika former av vuxenutbildning, och det kunnande som samlats inom utbildningsorganisationen skulle gå förlorat. Därmed skulle det också bli svårt att med kort varsel, om prognoserna skulle visa sig ha varit felaktiga, eller i varje fall vid tioårsperiodens slut bygga upp en ny utbildningsorganisation.

Det är vidare uppenbart att lärarbehovet ibland ökar, ibland minskar, främst beroende på den ojämna befolkningsutvecklingen. Ju mer specialiserad lärarutbildningen är, desto större brist- och överskottsproblem skapas genom dessa växlingar. Utredningen har i avsnitt 5.3.4.2 pekat på detta förhållande såsom ett av argumenten för en bredare utbildning av grundskolans lärare. En annan regulator kan vara de påbyggnadskurser som LUT 74 föreslår för förskollärare som önskar arbeta även inom grundskolan respektive för grundskollärare som önskar arbeta även inom förskolan. Här kan också nämnas den bredare vuxenpedagogiska inriktning som utbildningen på ämneslärarlinjen föreslås få. Genom sådana åtgärder bör, enligt LUT 74:s mening, lärarna bli mer flexibelt användbara inom skol- och utbildningsväsendet, vilket minskar risken för tillfälliga över- eller underskott av en viss lärarkategori.

Trots dessa åtgärder kommer växlingar i lärarutbildningsbehovet att ställa lärarutbildningsorganisationen inför kravet att från tid till annan ta emot ett starkt ökat eller starkt minskat antal studerande. Såväl SÖ:s och SCB:s som utredningens egna beräkningar pekar t. ex. på ett mycket lågt behov av nya lärare under 1980-talets andra hälft, medan lärarutbildningsbehovet under 1990-talet synes komma att öka starkt. Utbildningsorganisationen måste därför ha en elasticitet som gör den funktionsduglig även vid ett mycket begränsat studerandeantal, samtidigt som den medger en intagning av avsevärt fler studerande.

Lärarutbildningsorganisationen bör alltså präglas av stabilitet, kontinuitet och elasticitet. Enligt utredningens uppfattning bör den utformas som en basorganisation avpassad efter vad som beräknas bli den minsta årliga intagningen under en längre tidsperiod. Med basorganisation avses det antal orter, där utbildningen anordnas, och de resurser i form av bl. a. personal som knyts till utbildningen på dessa orter för ett minimiantal studerande. Minimiintagningsnivån bör inte underskridas, även om tillfälligt överskott av lärare skulle uppstå. Däremot förutsätts den reella intagningen ofta komma att ligga högre än minimiintagningsnivån.

LUT 74 konstaterar att föreliggande prognosmaterial inte ger underlag för att med säkerhet föreslå bestämda minimiintagningsnivåer för de olika lärarutbildningslinjerna. När det gäller grundskollärarutbildningen kommer utredningen därför i det följande att angripa problemet från andra utgångspunkter än relativt preciserade prognostal. Det innebär att utredningen först diskuterar den lämpliga basorganisationen från lokaliseringssynpunkt och därpå frågar sig vilket studerandeunderlag olika basorganisationsalternativ skulle kräva för att utbildningen skall kunna bedrivas på ett tillfredsställande sätt samt om en sådan intagning är rimlig med hänsyn till prognosmaterialet

och till de antaganden som kan göras om den framtida utvecklingen av lärarnas arbetsmarknad.

Olika principiella synpunkter kan läggas på frågan om lärarutbildningens lämpliga lokalisering inom landet. Vissa synpunkter ger skäl för en koncentration av utbildningen till ett begränsat antal orter. Andra synpunkter motiverar att utbildningen sprids till så många orter som möjligt.

För en koncentration av lärarutbildningen talar bl. a. följande. Koncentrationen ökar möjligheterna att till lärarutbildningen samla mer betydande resurser för bl. a. forskning och utvecklingsarbete, såväl vad gäller praktisk pedagogik som ämnesteori. Den stora utbildningsenheten innebär att lärarutbildare med olika personlighet och intresseinriktning förs samman och kan komplettera och stimulera varandra. Studerande och lärarutbildare på olika lärarutbildningslinjer kan arbeta tillsammans i gemensamma utbildningsmoment och verksamheter. Ju högre studerandeantalet är på en viss linje på orten, desto fler specialiserings- och fördjupningsalternativ kan erbjudas de studerande och desto större blir de studerandes möjligheter att välja eller ändra studieinriktning. Vidare innebär en koncentration av lärarutbildningen till ett fåtal orter, att utbildningsorganisationen blir mindre känslig för minskningar av studerandeunderlaget genom reducerad intagning på vissa linjer eller genom studieavbrott.

För en spridning av lärarutbildningen talar å andra sidan bl. a. följande. Från regionalpolitisk synpunkt bör högskoleutbildning anordnas på så många orter som möjligt. Utbildningens åtkomlighet ökar, ju mer den sprids, och lärarutbildningen får därmed ett breddat rekryteringsunderlag. Spridningen torde också leda till en jämnare lärartillgång över landet, eftersom många lärare är benägna att söka tjänst inom den region där de fått sin utbildning. Även för utbildningen kan spridningen och den begränsning av antalet studerande och lärare som denna leder till ha vissa fördelar: relationen såväl mellan de studerande som mellan dessa och deras lärare kan bli mer personlig, samtidigt som utbildningsorganisationens begränsning kan stimulera till ökat personligt ansvar för lärarutbildningen och dess utveckling.

Vid lokaliseringen av lärarutbildningen måste enligt LUT 74:s mening såväl fördelarna med en viss koncentration som önskemålet om spridning beaktas. Lärarutbildning bör anordnas på så många orter som möjligt, men studerandeunderlaget på den enskilda orten måste vara tillräckligt för att ett rimligt antal specialiserings- och fördjupningsalternativ skall kunna erbjudas de studerande, i den mån sådana alternativ förutsätts ingå i linjen, och för att lärarutbildarlaget skall få en tillräckligt allsidig sammansättning. Samtidigt bör långsiktiga bedömningar visa att detta minimiantal utbildningsplatser kan säkerställas under överskådlig tid.

Utredningens följande resonemang och förslag gäller endast den grundläggande lärarutbildningen. Vissa synpunkter på dimensioneringen av fortbildning samt av olika slag av påbyggnadsutbildning för lärare redovisas i de kapitel, där dessa utbildningars mål, innehåll och struktur behandlas, samt i kapitel 17, där genomförandet av utredningens förslag diskuteras. Här skall bara påpekas att studerandeunderlaget för grundutbildningens basorganisation kan avsevärt breddas, om en kraftfull satsning görs på fortbildning av redan utbildade lärare parallellt med att den reformerade grundutbildningen genomförs och om denna fortbildning förläggs till de orter som ger

grundutbildning. När det gäller den specialpedagogiska påbyggnadsutbildningen, som i princip förutsätts bygga på den enligt LUT 74:s förslag reformerade grundutbildningen, är det för utredningen knappast meningsfullt att lägga dimensioneringsförslag som skulle avse tiden fr. o. m. 1980-talets slut. Det bör ankomma på UHÄ att ta ställning till om LUT 74:s förslag beträffande den specialpedagogiska påbyggnadsutbildningen i vissa delar kan tidigareläggas och vilken dimensionering denna utbildning i så fall bör ha.

15.4 Dimensionering och lokalisering av olika lärarutbildningar

15.4.1 *Grundskollärarutbildning*

Den av LUT 74 föreslagna grundskollärarutbildningen ersätter i första hand nuvarande klasslärarutbildning samt nuvarande ämneslärarutbildning för högstadiet. Det ligger därför närmast till hands att förlägga grundskollärarutbildningen till samma orter som nu har eller som nyligen har haft klass- eller ämneslärarutbildning. Under början av 1970-talet gavs klasslärarutbildning vid femton lärarhögskolor, varav sex, de s. k. stora lärarhögskolorna, också anordnade ämneslärarutbildning. Sådan gavs även på tre s. k. filialorter (Karlstad, Växjö och Örebro). Den minskade intagningen vid mitten av 1970-talet ledde till att klasslärarutbildning upphörde på tre orter, Falun, Kristianstad och Uppsala. F. n. ges således klasslärarutbildning på tolv orter, varav fem också har ämneslärarutbildning. Dessutom ges ämneslärarutbildning i Uppsala och på de tre filialorterna. På två av filialorterna ges dock endast den ämnesteoretiska delen av utbildningen.

Med hänsyn till den nuvarande och den tidigare fördelningen av resurserna för högskoleutbildning i allmänhet och för lärarutbildning i synnerhet är det naturligt att i första hand överväga följande tre alternativ för grundskollärarutbildningens basorganisation:

- Alternativ I: utbildning på tolv orter
- Alternativ II: utbildning på tretton orter
- Alternativ III: utbildning på femton orter.

Vilket studerandeantal behövs då på varje ort, för att utbildningen skall kunna bedrivas på ett tillfredsställande sätt? Något entydigt och generellt svar på den frågan kan inte ges, men LUT 74 skall i det följande redovisa vissa bedömningar och räkneexempel som underlag för ett ställningstagande.

En första utgångspunkt är utbildningsplatsernas fördelning på olika fördjupnings- och specialiseringsalternativ. Efter det inledande praktisk-pedagogiska orienteringsblocket beräknas tio eller inemot tio procent av de studerande övergå till annan utbildning. De återstående fördelar sig med ca 60 procent på fördjupningsblocket Svenska och ca 40 procent på fördjupningsblocket Matematik. I specialiseringsdelen beräknas det totala antalet studerande i landet fördela sig procentuellt på olika alternativ enligt den schablon som redovisats i avsnitt 12.2.2.1. (Vid ett genomförande av utredningens förslag förutsätts att denna schablonfördelning övervägs närmare efter en mer detaljerad analys av de timplaner grundskolan då har. Givetvis kan det

också finnas skäl att vid fördelningen beakta den aktuella lärartillgången på olika stadier och i olika ämnen i skolan. Likaså tillkommer en bedömning av hur många utbildningsplatser som bör tilldelas specialiseringsalternativet Hemspråk.)

Om man såsom räkneexempel antar att det totala antalet intagningsplatser i landet är 1 300 per år och att avgången efter den inledande terminen är åtta procent, blir studerandeunderlaget för de olika utbildningsblocken enligt fördelningsschablonen följande:

Praktisk-pedagogiskt orienteringsblock, 20 poäng	1 300
Kommunikation, 20–25 poäng	1 200
Svenska, 15–20 poäng	720
Matematik, 15–20 poäng	480
Miljökunskap SO, 30 poäng	300
Miljökunskap NO, 30 poäng	300
Engelska, 10 poäng	600
Praktiskt-estetiska ämnen, 20 poäng	600
Samhällsorienterande ämnen, 60 poäng	168
Naturorienterande ämnen, 60 poäng	168
Engelska och Tyska/Franska, 60 + 10 poäng	60
Gymnastik, 60 poäng	48
Bild, 60 poäng	24
Musik, 60 poäng	24
Trä- och metallslöjd, 60 poäng	48
Textilslöjd, 60 poäng	48
Hemkunskap, 60 poäng	12

I detta räkneexempel antas vidare att grundskollärarutbildning anordnas på tolv orter. Vid en jämn fördelning av utbildningsplatserna skulle varje ort efter den inledande terminen ha 100 platser per år. Intagning kan ske antingen en gång per år eller en gång per termin. Årsintagning innebär normalt att studerandeunderlaget för olika specialiseringsalternativ blir dubbelt så stort som om intagning sker terminsvis. Vid årsintagning skulle exempelvis de beräknade 168 utbildningsplatserna i blocket Naturorienterande ämnen 60 poäng, kunna fördelas på 6–8 orter med 18–23 studerande per ort. Årsintagning innebär också att specialisering i gymnastik, trä- och metallslöjd och textilslöjd kan ges på vardera minst två orter samt att homogena grupper av blivande grundskollärare kan få specialisering i bild och musik på vardera en ort.

Mot en årsintagning talar främst det förhållandet att den föreslagna utbildningslinjen genom sin konstruktion då skulle ge en utomordentligt sned arbetsbelastning för högskolan och dess praktikskolor under ett läsår. Huvuddelen av de studerandes utbildning i praktisk pedagogik infaller nämligen under den första och den sjunde terminen, vilket innebär att de nyintagna skall genomgå det praktisk-pedagogiska orienteringsblocket samtidigt som de som intagits tre år tidigare skall genomgå den avslutande praktisk-pedagogiska terminen. Ca 80 procent av utbildningen i praktisk pedagogik skulle sålunda infalla under den ena av läsårets två terminer. Under denna termin skulle behovet av lärare i praktisk pedagogik samt praktikskolor och handledare bli mycket stort, medan det under den följande terminen skulle bli svårt att på ett meningsfullt sätt utnyttja dessa resurser. I viss utsträckning skulle sådana problem också uppstå när det gäller personal-

och lokalresurserna för ämnesutbildning.

LUT 74 tillmäter de här påpekade nackdelarna med en årsintagning stor vikt och förordar därför en terminsintagning, vilken medger en under läsåret jämn belastning av högskolans och praktikskolornas personal- och lokalresurser. Möjligheterna av en intagning växelvis varannan och var tredje termin bör dock undersökas av UHÄ.

Vid en terminsvis intagning kan utbildningsplatserna i räkneexemplet fördelas på tolv orter enligt tabell 15.3. Specialisering mot lägre årskurser kan, som framgår av tabellen, ges på samtliga orter, varvid man emellertid får acceptera gruppstorlekar om endast 12–13 studerande i blocken Miljökunskap med samhällsorienterande inriktning och Miljökunskap med naturorienterande inriktning. Specialisering mot högre årskurser i samhällsorienterande respektive naturorienterande ämnen är i tabellen fördelade på fem orter. Vid en spridning av dessa specialiseringsalternativ på sex orter, skulle utbildningsplatserna per ort och block sjunka från 17 till 14, något som skulle minska möjligheterna till individualiserad studiegång inom blockets ram. En ytterligare spridning kan ske genom att samtliga tolv orter får specialisering i ett av alternativen samhällsorienterande ämnen och naturorienterande ämnen, men detta innebär att ingen ort skulle kunna erbjuda båda dessa specialiseringsalternativ. Av tabellen framgår vidare att specialisering i främmande språk kan anordnas på en eller två orter. Samläsning med studerande med annan yrkesinriktning torde dock i detta fall kunna ske i avsevärd utsträckning, varför detta specialiseringsalternativ torde kunna erbjudas på fler orter. Likaså kan specialiseringsutbildningen i praktiskt-estetiska ämnen samordnas med de särskilda utbildningslinjerna för lärare i dessa ämnen, vilket eventuellt medger en större spridning av dessa specialiseringsalternativ än vad tabellen anger.

Tabell 15.3 Utbildningsplatsernas fördelning på tolv orter vid terminsvis intagning. Ett räkneexempel

Specialiserings-alternativ	Orter												Summa
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Lägre åk													
MkSO	12	13	12	13	12	13	12	13	12	13	12	13	300
MkNO	13	12	13	12	13	12	13	12	13	12	13	12	
Högre åk													
SO	17	17	17	16	17								
NO	17	17	17	16	17								198
Eng + Ty	15												
Eng + Fr		15											
PE-ämnen													
Gy	24												
Te		12											
Mu			12										102
Sltm				24									
Slt					24								
Hk		6											
Summa	98	92	71	81	83	25	25	25	25	25	25	25	600

Det räkneexempel som här presenterats visar att grundskollärarutbildning bör kunna anordnas på tolv orter i landet vid en intagning av totalt 1 300 studerande per år. Antalet studerande i specialiseringsblocken blir dock i detta fall mycket lågt, vilket bl. a. begränsar möjligheterna att organisera individualiserade studiegångar och att låta de studerande ändra sitt val av specialisering. Med en ännu lägre intagning skulle det enligt utredningens mening inte vara möjligt att bedriva grundskollärarutbildning på samtliga tolv orter. LUT 74 anser därför att 1 300 studerande per år bör betraktas som minimiintagning för en basorganisation enligt alternativ I. Denna organisation skulle givetvis fungera bättre med en högre intagningsnivå. Den från utbildningssynpunkt bästa nivån torde vara en intagning som ger 24 studerande i varje specialiseringsblock på varje ort.

Hur många ytterligare utbildningsplatser krävs det då för att ge underlag för en basorganisation enligt alternativ II, dvs. för grundskollärarutbildning på tretton orter? Om man utgår från de gruppstorlekar som beräknats i tabell 15.3 och från antagandet att specialisering mot högre årskurser i såväl samhälls- som naturorienterande ämnen skall ges på den trettonde orten, krävs en intagning av ytterligare ca 130 studerande per år. Därmed rubbas dock den procentuella fördelningen mellan specialiseringsalternativen enligt tidigare redovisad schablon. Om denna schablonfördelning skall följas, krävs en ökning med hela 300 utbildningsplatser för att ge underlag för utbildning även på den trettonde orten. Schablonen har emellertid bara en allmänt riktningsgivande karaktär och förutsätts för övrigt behöva ses över efter den väntade reformeringen av grundskolans timplaner. LUT 74 gör den bedömningen att det ytterligare antal utbildningsplatser som krävs för att grundskollärarutbildning skall kunna anordnas även på den trettonde orten uppgår till ca 200 per år. Minimiintagningen för en basorganisation enligt alternativ II skulle alltså i detta fall vara totalt 1 500 studerande per år. Om specialiseringsalternativen på den trettonde orten begränsas till att avse lägre årskurser, krävs endast ett tillskott av ca 100 utbildningsplatser. Beroende på vilka specialiseringsalternativ som skall erbjudas på den trettonde orten krävs sålunda för en basorganisation enligt alternativ II en intagning av minst 1 400–1 500 studerande per år.

En basorganisation enligt alternativ III skulle, som tidigare nämnts, innebära att grundskollärarutbildning anordnades på femton orter. De tillkommande två orterna kräver, om de endast har specialisering mot lägre årskurser, tillsammans ca 110 utbildningsplatser per år. Om en balans i landet mellan antalet studerande i olika specialiseringsalternativ skall vidmakthållas, måste dock ökningen av den totala intagningen per år i detta fall bli dubbelt så stor, dvs. ca 220 platser. Specialisering även mot högre årskurser i samhälls- eller naturorienterande ämnen skulle kunna ges vid de båda orterna, om ökningen uppgick till ca 250 platser. Enligt LUT 74:s bedömning bör minimiintagningen för en basorganisation enligt alternativ III därför ligga på en nivå motsvarande totalt 1 750 studerande per år.

Sammanfattningsvis synes således en basorganisation enligt alternativ I kräva en intagning av minst 1 300 studerande, en basorganisation enligt alternativ II en intagning av minst 1 400–1 500 studerande och en basorganisation enligt alternativ III en intagning av minst 1 750 studerande. Vilken intagningsnivå är då mest rimlig med hänsyn till föreliggande prognosberäk-

ningar och till de antaganden som kan göras beträffande utvecklingen av lärarnas arbetsmarknad?

Intagningstalet 1 300 studerande per år är något högre än vad LUT 74:s expertundersökning anger för femårsperioden 1981–86 enligt sitt högsta alternativ för födelsetal och nettoimmigration. SÖ:s beräkningar pekar å andra sidan på att grundskolan behöver tillföras 10 600 nya klass- och ämneslärare under perioden 1979/80–1983/84. Om – med nuvarande dimensionering – alla som examineras från klasslärarlinjerna och hälften av dem som examineras från ämneslärarlinjerna under denna period, tillsammans ca 1 320 per år, tar tjänst i grundskolan, tillförs denna totalt ca 6 600 nya lärare, vilket ger en kvardröjande brist på 4 000 lärare. Denna brist måste täckas med ökad intagning. Mot denna bakgrund torde nivån 1 300 studerande per år vara motiverad under perioden 1981–86. Som miniminivå synes denna intagningsnivå också förhållandevis säker även under den följande femårsperioden, för vilken LUT 74:s expertundersökning anger talen 830 och 4 481 intagningsplatser per år enligt lägsta respektive högsta alternativ för fruktsamhet och nettoimmigration. Under 1990-talet kommer dock enligt denna undersökning en avsevärt högre intagningsnivå att krävas, nämligen mellan ca 3 000 och ca 5 000 platser per år. Det är angeläget att utbildningens basorganisation är så utbyggd att den har kapacitet för denna framtida expansion.

Av de skäl som här framförts bör man enligt LUT 74:s uppfattning under inga förhållanden underskrida intagningsnivån 1 300 studerande per år. Även om tillfälligt överskott av lärare skulle uppstå, måste åtminstone en basorganisation enligt alternativ I bibehållas. I själva verket finns det mycket som tyder på att intagningsnivån redan under 1980-talets första hälft kan behöva ligga högre än 1 300 per år. Expertundersökningen har nämligen utgått från att en rad s. k. policyfaktorer (vuxenundervisningens omfattning, skolans timplaner, lärares undervisningsskyldighet, tjänstledighets- och pensionsbestämmelser, delningstal för klasser m. m.) förblir oförändrade i framtiden. Expertundersökningen har också utgått från att den s. k. tjänstgöringsbenägenheten hos lärare inte kommer att ändras. LUT 74 finner det emellertid rimligt att anta att det i flera av dessa hänseenden kommer att inträffa förändringar, vilka kommer att öka lärarbehovet och minska lärartillgången.

Utredningen vill här särskilt peka på att andelen helt tjänstlediga lärare ökat starkt på senare tid, något som inte hunnit återspeglas i expertundersökningens statistiska underlag. Likaså ökar av olika skäl andelen lärare med halvtids- eller deltidstjänst. Lärartillgången kommer också att reduceras om LUT 74:s förslag om kompletterande grundutbildning och om fortbildningsinsatser för redan utbildade lärare genomförs.

Antaganden om sådana förändringar av lärarbehov och lärartillgång kan ge skäl att överväga en minimiintagning enligt de två högre alternativen, dvs. 1 400–1 500 respektive 1 750 studerande per år. Ett sådant högre intagningstal skulle ge ett från utbildningssynpunkt bättre studerandeunderlag för en basorganisation omfattande tolv orter men kan alternativt ge underlag för utbildning även på tretton respektive femton orter.

I detta avsnitt har endast antalet orter diskuterats, inte vilka orter det kan bli fråga om. Enligt utredningens mening bör dock grundskollärarutbild-

ningen förläggas i första hand till orter som har ett flertal andra lärarutbildningslinjer, eftersom en sådan lokalisering ökar möjligheterna till samverkan mellan olika lärarutbildningar.

15.4.2 *Ämneslärarutbildning*

Med ämneslärarutbildning avses här såväl ämnerslärarlinjen som utbildningslinjerna för lärare i praktiskt-estetiska ämnen och lärare i yrkesinriktade ämnen inklusive barnavård.

LUT 74:s expertundersökning pekar mot att någon utbildning av *lärare i allmänna ämnen* inte behövs under tioårsperioden 1986–1996, om man utgår från oförändrad täthet och struktur i fråga om lärare i gymnasieskolan samt oförändrad omfattning av olika slags vuxenutbildning. Som tidigare nämnts anser utredningen att en så drastisk nedskärning inte är rimlig. Såväl de studerandes efterfrågan på utbildning som nödvändigheten av att bevara en utbildningsorganisation och ett kunnande inför en väntad expansion vid sekelskiftet talar för att ämneslärarutbildning måste anordnas under hela prognosperioden. Osäkerheten i de antaganden som gjorts i prognosberäkningarna är också betydande. Den pågående utredningen om gymnasieskolan kan leda till förändringar av lärarbehovet inom denna skolform. Framför allt kan vuxenutbildningen komma att expandera på ett sätt som kraftigt ökar lärarbehovet. I expertundersökningen påpekas såsom exempel att en fördubbling av den kommunala vuxenutbildningen och arbetsmarknadsutbildningen jämfört med dennas omfattning år 1977 skulle leda till ett rekryteringsbehov av ca 3 000 nya lärare i allmänna ämnen och därmed till ett behov av ca 5 000 nya intagningsplatser på ämneslärarlinjen, dvs. exempelvis 500 platser per år under en tioårsperiod. Vidare gäller för ämneslärarkategorin samma utveckling mot ökad andel tjänstlediga och halv- och deltidstjänstgörande lärare, som påpekats i föregående avsnitt och som inte hunnit återspeglas i prognosberäkningarna.

Enligt LUT 74:s bedömning måste alltså utbildning av lärare i allmänna ämnen anordnas under hela prognosperioden. Eftersom stora förändringar i lärarbehovet kan inträffa förhållandevis plötsligt är det angeläget att utbildningsorganisationen snabbt kan anpassas härefter. Det innebär att man från denna utgångspunkt i viss utsträckning kan ifrågasätta den direkta utbildningsvägen, vilken nu omfattar 160 poäng och enligt LUT 74:s förslag skall förlängas till 180 poäng. Denna utbildningsväg ger, som framhållits i kapitel 6 och 7, goda möjligheter till en önskvärd yrkesinriktning av de blivande lärarnas ämnesstudier. En riktig dimensionering av den direkta utbildningsvägen förutsätter emellertid att man ganska exakt kan förutse behovet av lärare i olika ämneskombinationer ca fem år senare, något som uppenbarligen nu är svårt. Den indirekta utbildningsvägen ger däremot bättre möjligheter att snabbt anpassa lärarutbildningens dimensionering till det aktuella lärarbehovet i skolan. I avsnitt 6.4.2.2 har LUT 74 diskuterat flera andra skäl för att den indirekta utbildningsvägen bör tillmätas avsevärd vikt. Utredningen föreslår därför att den indirekta utbildningsvägen vid dimensioneringen av utbildningen av lärare i allmänna ämnen används som en regulator för att snabbt tillgodose det aktuella lärarbehovet och att den direkta utbildningsvägen dimensioneras med hänsyn till de lärarbehov som man på

längre sikt med viss säkerhet kan förutse.

Med hänsyn till de f. n. osäkra prognoserna synes den direkta utbildningsvägen tills vidare få begränsas till ett mindre antal intagningsplatser i sådana ämneskombinationer som oftast ingår i lärartjänster, medan utbildningsbehovet i övrigt tillgodoses genom indirekt utbildning. Utbildningsplatserna på den direkta utbildningsvägen bör betraktas som den basorganisation som alltid bör finnas för utbildning av lärare i allmänna ämnen. Enligt LUT 74:s bedömning bör basorganisationen avpassas efter en intagning av mellan 300 och 500 studerande per år.

Utbildning på de nuvarande ämneslärarlinjerna anordnas, som tidigare nämnts, f. n. på nio orter, varav tre är f. d. filialorter. Dimensioneringen av den nya ämneslärarlinjen, som inte har grundskolans högstadium som avnämarområde, blir ungefär hälften av de nuvarande ämneslärarlinjernas. Intagningstalet är för lågt för att utbildningen skall kunna anordnas på samtliga nuvarande orter. Av de principiella skäl som tidigare redovisats finner utredningen det emellertid angeläget att ämneslärarlinje även framdeles finns etablerad på åtminstone sex orter. Vid en jämn fördelning av utbildningsplatserna skulle detta innebära 50–80 platser per ort årligen avseende i första hand den direkta utbildningsvägen. Med en så begränsad intagning kan utbildningen för vissa ämneskombinationer anordnas endast på en ort eller på ett fåtal orter. De enskilda högskoleorternas ämneslärarutbildning måste alltså i ännu högre grad än vad nu sker specialiseras mot vissa bestämda ämnesområden. Om samläsning med studerande med annan yrkesinriktning utvecklas allmänt, kan en sådan specialisering dock motverkas och den enskilda högskolan få ämneslärarutbildning inom fler ämneskombinationer.

Även för *lärare i praktiskt-estetiska ämnen* pekar LUT 74:s expertprognos på mycket låga utbildningsbehov under perioden 1986–1996, vilket bl. a. är en följd av att grundskolans behov av lärare i dessa ämnen förutsätts till ca två tredjedelar tillgodoses genom specialiseringsutbildning på grundskollärarlinjen. Liksom för utbildningen av lärare i allmänna ämnen är dock prognosunderlaget osäkert. Vuxenutbildningen och det fria folkbildningsarbetet inom kultursektorn kan komma att skapa en ökad efterfrågan på lärare i praktiskt-estetiska ämnen. Behovet av en viss stabilitet och kontinuitet i lärarutbildningen talar också i detta fall för att en basorganisation bör upprätthållas. Vid dimensioneringen av denna är det ett problem hur ettämnesutbildningen skall avvägas mot den försöksvis bedrivna tvåämnesutbildningen.

Många skäl talar för att basorganisationen i flertalet fall främst bör avse ettämnesutbildning. Bl. a. tillgodoses därmed behovet av att till läraryrket rekrytera specialbegåvningar i musik respektive teckning (bild). I den mån tvåämnesutbildade lärare kommer att tjänstgöra i grundskolan, blir det också, som tidigare framhållits, i första hand som ettämneslärare. Slutligen kan hävdas att ettämnesutbildningen i flertalet fall ger större möjlighet till fördjupning och att det för gymnasieskolans del alltid måste finnas en lärarutbildningsväg som ger möjlighet till denna fördjupade ämneskompetens.

LUT 74 har i kapitel 6 redovisat flera skäl som talar för att gymnasieskolans lärare bör ha en större ämnesbredd än i dag och för att t. ex. allmänt ämne och

praktiskt-estetiskt ämne bör kunna kombineras i deras utbildning och tjänst. Med hänsyn till föreliggande prognoser och till de synpunkter som här redovisats föreslår utredningen emellertid att basorganisationen för lärare i praktiskt-estetiska ämnen utgörs av ettämnesutbildning. Det innebär att behovet av lärare i dessa ämnen i första hand tillgodoses genom ettämnesutbildning och att utbildningsplatser i tvåämnesutbildning erbjuds först om ettämnesutbildningens behov av studerandeunderlag kan tillgodoses.

När det gäller de praktiskt-estetiska lärarutbildningslinjerna anser sig LUT 74 inte ha underlag för att föreslå vilket antal intagningsplatser som basorganisationen bör bygga på. I denna fråga förutsätts UHÄ i samråd med SÖ göra beräkningar och avge förslag. Frågan om lokaliseringen av utbildningarna bör bedömas med beaktande av den specialiseringsutbildning i motsvarande ämnen som ges på grundskollärarlinjen. Genom samläsning bör ett tillräckligt studerandeunderlag säkerställas.

Utbildningen av *lärare i yrkesinriktade ämnen* förefaller enligt prognoserna kunna dimensioneras utan de starka reduktioner och expansioner som kommer att prägla övriga lärarutbildningar. Det totala antalet utbildningsplatser per år torde fram till mitten av 1990-talet ligga mellan 300 och 500, och basorganisationen förefaller kunna anpassas härefter. Beredskap för ett avsevärt större studerandeantal måste dock finnas. Om t. ex. lärarbehovet inom vuxenutbildningen skulle fördubblas jämfört med dennas omfattning år 1977, beräknas sålunda behovet av lärare inom industri och hantverk öka med totalt ca 2 000. Om detta ökade behov skall täckas inom loppet av t. ex. fem år måste under denna period antalet intagningsplatser på motsvarande lärarutbildningslinjer ökas med ca 500 per år. Vidare måste uppmärksammas att behovet av lärare i yrkesinriktade ämnen ökat genom arbetsmarknadsutbildningens utbyggnad och genom att undervisningsskyldigheten för dessa lärargrupper genom arbetstidsavtal reducerats från 32 till 29 veckotimmar.

Vid lokaliseringen av de yrkespedagogiska utbildningarna bör beaktas att den föreslagna förlängningen av dessa utbildningar innebär en fördubbling av det antal studerande som samtidigt är i utbildning på dessa linjer. Till detta kommer den utbildning som LUT 74 föreslagit för handledare i inbyggd utbildning. Starkt ökade krav kommer således att ställas på lokaler och lärarutbildarpersonal. Yrkespedagogisk utbildning ges f. n. på fyra orter (Malmö, Göteborg, Umeå och Uppsala). Med hänsyn till det ökade studerandeunderlaget bör en spridning av utbildningen övervägas. En sådan spridning skulle främja en geografiskt jämnare rekrytering till utbildningen och motverka tendensen till brist på utbildade lärare inom vissa trakter.

15.5 Sammanfattning

Prognosberäkningar över det framtida lärarutbildningsbehovet utgör ett mycket osäkert underlag för dimensioneringen av lärarutbildningen. Detta gäller även den expertundersökning som LUT 74 låtit utföra. Den osäkerhetsfaktor som starkast kan påverka lärarutbildningsbehovet torde vara de framtida födelsetalen. Särskilt blir dimensioneringen av den föreslagna grundskollärarlinjen i hög grad beroende av de närmaste årens födelsetal. Osäkerhetsfaktorerna är enligt utredningens uppfattning så betydande att

utbildningens dimensionering inte får bestämmas enbart på grundval av prognosberäkningar. De studerandes efterfrågan på utbildning samt behovet av stabilitet i lärarutbildningen och beredskap för en framtida expansion bör väga tungt då omfattningen av en basorganisation för utbildningen fastställs.

LUT 74 diskuterar en minimiintagning och en basorganisation för grundskollärarutbildningen enligt tre alternativ: 1 300 platser per år fördelade på tolv orter, 1 400–1 500 platser per år fördelade på tretton orter och 1 750 platser per år fördelade på femton orter. De båda högre alternativen förutsätter ett större lärarbehov och en lägre lärartillgång än vad utredningens expertundersökning räknat med. Enligt utredningens bedömning finns det viss anledning att räkna med ett sådant ökat lärarutbildningsbehov.

Enligt LUT 74:s expertberäkningar skulle utbildning på ämneslärarlinjen, som förutsätts syfta till tjänstgöring enbart i gymnasieskolan och vuxenutbildningen, under relativt statiska förutsättningar inte behöva anordnas under tioårsperioden 1986–1996. Enligt utredningens mening finns det emellertid anledning att räkna med ett större lärarbehov och en lägre lärartillgång än vad expertundersökningen utgått från. Tjänstgöringsbenägenheten hos utbildade lärare synes vara sjunkande. En expansion av vuxenutbildningen leder till ett avsevärt ökat lärarutbildningsbehov. Lärarutbildningen måste ha beredskap för en framtida expansion. Även för ämneslärarlinjen bör därför finnas en basorganisation som snabbt kan byggas ut, om lärarbehovet skulle öka. LUT 74 föreslår att denna organisation skall utformas efter en intagning av 300–500 studerande per år till den direkta utbildningsvägen, medan ytterligare utbildningsbehov tillgodoses främst genom den indirekta utbildningsvägen. Ämneslärarlinjen förutsätts finnas på åtminstone sex orter.

Utbildningsbehovet av nya lärare från de praktiskt-estetiska lärarutbildningslinjerna beräknas bli mycket lågt, bl. a. som en följd av att specialisering i sådana ämnen föreslås ingå i den nya grundskollärarutbildningen. En basorganisation för de praktiskt-estetiska lärarutbildningslinjerna måste dock finnas, bl. a. för att tillgodose gymnasieskolans och vuxenutbildningens lärarbehov. Basorganisationen föreslås bygga på ettämnesutbildningen. I den mån behovet av studerandeunderlag för denna utbildning är tillgodosett bör intagning ske även till tvåämnesutbildning. Behovet av samläsning mellan å ena sidan studerande på de praktiskt-estetiska lärarutbildningslinjerna och å andra sidan studerande i motsvarande specialiseringsalternativ på grundskollärarlinjen bör beaktas vid lokaliseringen av utbildningen.

Basorganisationen för utbildningen av lärare i yrkesinriktade ämnen synes kunna bygga på en intagning av 300–500 studerande per år. Förlängningen av utbildningstiden innebär en fördubbling av det antal studerande som är samtidigt under utbildning på dessa linjer. Vidare tillkommer utbildning av handledare i inbyggd utbildning. En spridning av den yrkespedagogiska utbildningen utöver nuvarande fyra utbildningsorter bör därför övervägas.

16 Utbildning av lärare för folkhögskola och folkbildning m. m.

16.1 Bakgrund

Utbildning av lärare för folkhögskolan liksom för det fria och frivilliga bildningsväsendet och folkrörelserna (jämte vissa delar av ungdomsskolan och kommunal vuxenutbildning) hör naturligt samman med lärarutbildning för gymnasieskolan och vuxenutbildningen som helhet. Kapitel 6, som behandlar utbildningen av dessa lärarkategorier, var emellertid i huvudsak utarbetat, när utredningen den 18 maj 1978 erhöll uppdraget att beakta även de delar av folkhögskoleutredningens slutbetänkande som berör grundutbildning och fortbildning av lärare, med därtill hörande remissvar. Utbildningen av de berörda lärargrupperna behandlas därför här i en separat framställning, vilket kan synas befogat också med hänvisning till den särskilda profilering som denna utbildning bör ha enligt folkbildningsväsendets skilda avnämare.

Den statliga lärarutbildningen inom folkhögskolans och folkbildningens område är av relativt sent datum. 1958 började vid Åsa folkhögskola en praktisk-pedagogisk utbildningskurs för folkhögskollärare omfattande sex veckor. 1965 tillsattes en utredning med uppgift att utreda frågan om utbildning och fortbildning av folkhögskolans lärare. Dess betänkande (SOU 1967:47) Lärarutbildning för folkhögskolan jämte en följande proposition och riksdagsbeslut resulterade i en särskild utbildning av folkhögskollärare vid lärarhögskolan i Linköping, varvid utbildningen organisatoriskt fick formen av en gren inom ämneslärarlinjen. Verksamheten började i januari 1970.

Utbildningen har för närvarande formen av en ettårig praktisk-pedagogisk utbildning med ett intag av 30 studerande per termin. Inte bara akademiker antas till utbildningen utan även sökande med huvudsaklig erfarenhet från arbete i folkhögskola, folkrörelse, studieförbund, ungdomsorganisation etc. eller med andra erfarenheter som bedömts vara av särskilt värde för verksamhet inom folkbildningsarbetet.

1973 års folkhögskoleutredning ägnade sitt slutbetänkande (SOU 1977:8) Folkhögskolan 2 i hög grad åt frågan om grundutbildning och fortbildning av lärare inom folkhögskolans och folkbildningens område. Utredningens förslag har senare varit föremål för en bred remissbehandling.

I samband med högskolereformen blev folkhögskollärargrenen en särskild utbildningslinje i enlighet med förslag i prop. (1976/77:59) om utbildning och forskning inom högskolan m. m. (s. 290):

Genom riksdagens beslut år 1969 (prop. 1969:52, SU 1969:112, rskr 1969:290) kom utbildning av folkhögskollärare till stånd vid lärarhögskolan i Linköping, fr. o. m. vårterminen 1970. Utbildningen utgör en gren av ämneslärarlinjen. Folkhögskoleutredningen (U 1972:08) har i skrivelse den 11 november 1976 föreslagit att utbildningen för folkhögskollärare skall utgöra en allmän utbildningslinje om 40 poäng, benämnd folkbildningslinjen, med praktisk-pedagogisk utbildning i den nya högskoleorganisationen.

– – –

Även jag finner fördelar med att inrätta en allmän utbildningslinje för utbildning av folkhögskollärare. Eftersom ämneslärarlinjerna fr. o. m. den 1 juli 1977 föreslås omfatta både ämnesteoretisk och praktisk-pedagogisk utbildning möter det organisatoriska svårigheter att inordna den praktisk-pedagogiska utbildningen av folkhögskollärare i en sådan organisation. Även utbildningens innehåll och anknytningen till folkbildnings- och folkrörelseverksamheten talar enligt min mening för att utbildningen bör anordnas vid en egen linje. Utbildningen bör dock som hittills främst syfta till verksamhet som lärare vid folkhögskola m. m., varför linjen enligt min mening bör kallas folkhögskollärarlinjen.

I 1978 års budgetproposition (1977/78:100, bilaga 12, s. 586) noterades vidare att folkhögskoleutredningens uppdrag hade nära samband med frågor tillhörande LUT 74:s uppgiftsområde. Som ovan nämnts föreskrev regeringen genom beslut den 18 maj 1978 att de delar av folkhögskoleutredningens betänkande som berör grundutbildning och fortbildning av lärare jämte inkomna remissvar skulle beaktas av LUT 74 i dess fortsatta utredningsarbete.

16.2 Avgränsning av utredningens uppdrag

Utbildningen av folkhögskollärare har, som redan påpekats, behandlats av två statliga utredningar under senare år, vartill kommer att den senaste utredningens slutbetänkande (SOU 1977:8) helt nyligen remissbehandlats. Även folkbildningsutredningens skrift (SOU 1977:38) Folkbildning i framtiden tangerar området och har likaledes nyligen remissbehandlats. Gränsfrågor kan vidare förutsättas bli ytterligare belysta i den nyligen tillsatta utredningen om kommunal vuxenutbildning.

Mot denna bakgrund och med hänsyn till att de nämnda tilläggsdirektiven kom LUT 74 tillhanda först i slutskedet av utredningens arbete, har utredningen inte ansett det möjligt eller nödvändigt att gå in med eget, mer omfattande utredningsarbete på området i dess helhet utan har funnit sin uppgift vara att överväga folkhögskoleutredningens förslag och remissvaren på vissa punkter. I sitt arbete har LUT 74 så långt möjligt sökt anlägga samma betraktelsesätt på utbildningen av folkhögskollärare som på andra lärarutbildningar och härvid betonat vikten av en helhetssyn på läraryrket och en samordning mellan olika lärarutbildningar.

16.3 Yttre organisation

Den nuvarande utbildningen på folkhögskollärarlinjen syftar till tjänst vid folkhögskola eller i annat folkbildningsarbete, vartill kommer att vissa

folkhögskollärare, under förutsättning att de är ämnesteoretiskt behöriga enligt gällande skolförordning, även kan få tjänst inom det allmänna skolväsendet (grundskolans högstadium, gymnasieskolan, kommunal vuxenutbildning).

Med tanke på att så mycket är gemensamt i olika lärarkategoriers uppgifter och funktioner kunde det synas naturligt för utredningen att i så hög grad som möjligt försöka samordna utbildningen av folkhögskollärare m. m. med utbildningen av lärare för gymnasieskolan och läroplansbunden vuxenutbildning (komvux). LUT 74 har också i avsnitt 13.1 förordat breda linjenämnder, bl. a. i syfte att få till stånd ökad samverkan mellan besläktade lärarutbildningar. Även i remissyttranden över folkhögskoleutredningens båda betänkanden har LUT 74 understrukit behovet av samverkan mellan olika lärarutbildningar. Emellertid har riksdagen, som tidigare nämnts, nyligen inrättat en särskild folkhögskollärarlinje, för vilken Linköpings universitet i sin tur inrättat en särskild linjenämnd. LUT 74 går därför inte närmare in på frågan om yttre organisation.

16.4 Mål, innehåll, arbetssätt m. m.

Vad LUT 74 anfört i fråga om mål, innehåll och arbetssätt bör enligt utredningen i sina huvuddrag kunna vara tillämpligt också för folkhögskollärarlinjen.

LUT 74 vill även peka på betydelsen av den utbildning inom fastställda "huvudområden" mer än i separata ämnen som redan nu präglar arbetet på folkhögskollärarlinjen. Av den gällande centrala utbildningsplanen för folkhögskollärarlinjen framgår att den studerande skall delta i ett av följande huvudområden, nämligen

- beteendevetenskapligt huvudområde
- estetiskt huvudområde
- huvudområde för främmande moderna språk
- huvudområde för ledarutbildning (för folkrörelser, folkbildningsarbete och ungdomsverksamhet)
- naturvetenskapligt huvudområde
- samhällsvetenskapligt huvudområde.

Den studerande kan dessutom deltaga i metodikutbildning inom ett annat, relativt valfritt, mindre omfattande ämnesområde. Härtill kommer under den sammanlagt två terminer långa utbildningen studier i pedagogik samt olika former av praktik: introduktionspraktik, övningspraktik, praktikanttjänstgöring (i regel förlagd till folkhögskola) och samhällsinriktad praktik. Även undervisning i tekniska läromedel, muntlig framtällning (kommunikation) och röst- och talvård ingår i den nuvarande utbildningen.

LUT 74 föreslår att utbildningen på folkhögskollärarlinjen struktureras med i princip samma utbildningsled som utredningen förordat för övriga linjer: ett inledande praktiskt-pedagogiskt orienteringsblock, följt av pedagogik-metodik-praktik och en avslutande praktisk-pedagogisk del. Med en sådan anpassning till LUT 74:s utbildningsmodell – närmare beskriven i avsnitten 7.5.3 och 7.5.4 – kan t. ex. studerande på folkhögskollärarlinjen

deltaga i det praktisk-pedagogiska orienteringsblockets seminarier tillsammans med studerande från andra linjer när detta är lämpligt, varvid ett erfarenhetsutbyte kan komma till stånd. Den närmare utformningen ankommer därvid på berörda linjenämnder.

Folkhögskoleutredningen föreslår att ytterligare ett huvudområde inrättas, utöver nuvarande sex huvudområden, nämligen ett som omfattar praktiskt-estetiska ämnen (SOU 1977:8, s. 46). Detta anges vara önskvärt med hänsyn till dem som har estetisk ämnesutbildning (men saknar utbildning i t. ex. slöjd eller musik). Detsamma gäller givetvis också för de blivande lärare med annan inriktning som ändå får undervisa på det praktiskt-estetiska området. Flera remissinstanser har tillstyrkt förslaget. *Organisationskommittén för högre musikutbildning (OMUS)* finner det sålunda "angeläget att den nya folkhögskollärarlinjen i Linköping kan ge praktisk-pedagogisk utbildning i musik för folkbildning och folkhögskola också för studerande som i övrigt är specialister på andra huvudområden." Även *statens kulturråd* tillstyrker förslaget och understryker att lärare som undervisar i praktiskt-estetiska ämnen också bör få pedagogisk skolning på området.

LUT 74 vill i detta sammanhang erinra om att det i Linköping, dit folkhögskollärarlinjen är förlagd, även finns slöjdlärarutbildning (trä- och metall) med försöksverksamhet i tvåämnesutbildning (slöjd jämte annat ämne). Vidare har OMUS i sin dimensionerings- och lokaliseringsplan (Ds U 1977:15) föreslagit att en ny tvåämneslärarutbildning i musik jämte annat ämne förläggs till Linköping.

Oavsett om OMUS förslag förverkligas eller inte, bör det finnas goda utbildningsmöjligheter i praktiskt-estetiska ämnen i Linköping. LUT 74 föreslår därför att ett nytt huvudområde i praktiskt-estetiska ämnen inrättas på folkhögskollärarlinjen.

16.5 Tillträdeskrav och antagningssystem

Nuvarande tillträdeskrav framgår av den centrala utbildningsplanen för folkhögskollärarlinjen. Behörig att antas är den som uppfyller något av följande krav.

- *Grupp A*
  - fil kand-examen enligt kungörelsen 1969:50 eller
  - fil kand- eller fil mag-examen enligt äldre bestämmelser eller
  - genomgången utbildningslinje om minst 120 poäng, alternativt enstaka kurser om tillsammans minst 120 poäng, som bedöms som lämplig för tjänst inom folkbildningsarbetet.
- *Grupp B*

  att ha innehaft anställning på heltid i minst fem år i folkrörelse, studieförbund, folkhögskola, ungdomsorganisation eller liknande. Behörighet ger även heltidsanställning inom den kommunala fritidssektorn och inom svenska kyrkan under förutsättning att minst två års heltidsanställning inom folkrörelse och/eller studieförbund redovisats (sammanlagt minst fem år). I samtliga fall ska anställningen ha varit av pedagogisk eller organisatorisk art av värde för lärartjänstgöring.

- Den som inte uppfyller behörighetsvillkoren enligt grupp A eller grupp B ovan, kan ändå antas till utbildning om han har sådana erfarenheter och kunskaper som är av speciellt värde för verksamhet i folkbildningsarbetet.

Sökande som faller utanför bestämmelserna enligt A och B och som ändå kan antas till utbildningen brukar behandlas som en särskild intagningsgrupp, grupp C. Enligt uppgift i folkhögskoleutredningens slutbetänkande är det sällan som några antas från denna grupp – fem sökande på sex kurser under senare år.

Folkhögskoleutredningen föreslår i sitt slutbetänkande (s. 42–44) ändrade tillträdeskrav till folkhögskollärarutbildningen i syfte att få ett behörighetssystem som tillförsäkrar folkhögskola och folkrörelser sökande med bred erfarenhetsbakgrund. Enligt detta förslag skall följande alternativa krav ställas för antagning till linjen.

A fil kand i för tjänst inom folkhögskola/folkbildning lämpliga ämnen eller annan högskoleutbildning som bedöms utgöra lämplig bakgrund för pedagogiskt arbete inom folkhögskola/folkbildning. Som exempel kan anges socionomexamen, examen från musikhögskolor, gymnastik- och idrottshögskolor, konstfackskolan, statens scenskolor, dramatiska institutet eller liknande, eller

B allmän behörighet för högskolestudier samt tre års heltidsanställning i folkrörelse, studieförbund, folkhögskola, ungdomsorganisation eller liknande. Behörighet ger också politiska förtroendeuppdrag och förtroendeuppdrag inom folkrörelse på heltid och heltidsanställning inom den kommunala fritidssektorn och inom Svenska kyrkan. Kvalificerat socialt arbete bör också vara behörighetsgrundande. I samtliga fall skall anställningen har varit av pedagogisk, social eller organisatorisk art av värde för arbete inom folkhögskola/folkbildning.

C Den som inte uppfyller ovanstående behörighetsvillkor kan ändå antas till utbildning om han har sådana kunskaper och erfarenheter som är av speciellt värde för verksamheten inom folkhögskola/folkbildningsarbete.

Vidare bör dessutom enligt folkhögskoleutredningen följande behörighetskrav ställas.

- ett års sammanhängande arbetslivserfarenhet utanför undervisnings/folkbildningsområdet. (Med arbetslivserfarenhet förstås det som räknas upp i 27 § första stycket i förordningen med provisoriska föreskrifter om tillträde till grundläggande högskoleutbildning.). . . samt
- två års sammanlagd heltidstjänstgöring inom vuxenutbildning/folkbildningsarbete. Endast tjänstgöring omfattande minst tre månader får tillgodoräknas. Halvtidstjänstgöring omräknas till heltid. Mindre än halvtid tillgodoräknas inte. Som exempel kan nämnas lärarerfarenhet från folkhögskola, arbetsmarknadsutbildning, kommunal vuxenutbildning, pedagogiskt och socialt arbete inom folkrörelse. För sökande i grupp B och C kan heltidsstudier av värde för tjänst inom folkhögskola och folkbildningsarbete inräknas.

Enligt folkhögskoleutredningens uppfattning bör någon meritvärdering inte ske inför antagningen. I stället bör ett kösystem tillämpas så att behöriga sökande tas in i den ordning ansökningar kommer in. En komplettering skall dock ske i form av ett samtalsförfarande i syfte att ge de sökande information om utbildningen och dessutom ge "representanter för folkbildningsområdet möjlighet att avråda uppenbart olämpliga sökande från att påbörja utbildningen" (a.a., s. 43). Första gången detta antagningssystem prövas, skall

lottningsförfarande tillämpas för att få lämpligt antal sökande som kallas till det nämnda samtalet. Återstoden skulle bilda kö, varefter kösystemet fortsättningsvis skulle kunna tillämpas, kombinerat med samtalsförfarandet. I samband med att denna antagningsform införs, skulle den tidigare förtecknade indelningen i antagningsgrupper tas bort, eftersom Grupp B genom detta antagningsförfarande kan antas bli tillräckligt representerad. (Hittills har grupp A disponerat ca 20 intagningsplatser och grupp B ca 10).

LUT 74:s synpunkter på förslaget om tillträdeskrav och antagningssystem är följande.

Folkhögskoleutredningen föreslår ett års sammanhängande arbetslivserfarenhet utanför undervisnings/folkbildningsområdet som tillträdeskrav. LUT 74:s förslag för övriga lärarutbildningar är 15 månaders obligatorisk arbetslivserfarenhet. Enligt utredningens mening finns det inte skäl att i detta sammanhang särbehandla folkhögskollärarlinjen, varför LUT 74 även för denna utbildning föreslår 15 månaders arbetslivserfarenhet för tillträde.

Folkhögskoleutredningens förslag till nya behörighetsbestämmelser och nytt antagningssystem har inte tillstyrkts av någon enhetlig remissopinion. *Universitetet i Linköping*, som i sitt remissyttrande bilagt en skrivelse från dåvarande lärarhögskolan/rektorsnämnden och kollegiet vid folkhögskollä280rargrenen med förslag till ett annat antagningssystem, tillstyrker varken detta eller folkhögskoleutredningens förslag utan rekommenderar ytterligare utredning. Båda förslagen innebär enligt universitetsstyrelsen i Linköping att de som antas till utbildningen blir förhållandevis gamla och att grundutbildningen för yrket knappast kan påbörjas med mindre än att man först utövat det under lång tid.

Skolöverstyrelsen vill i sitt remissyttrande ej motsätta sig en begränsad försöksverksamhet enligt folkhögskoleutredningens förslag till antagning och kösystem. Även *folkbildningsutredningen* anser i sitt remissvar att förslaget försöksvis är värt att pröva: "Då dess effekter på ansökningsfrekvens och rekrytering till folkhögskola och folkbildning hittills endast kunnat diskuteras utifrån olika antaganden, föreslår vi att antagningssystemet under en försöksperiod kan bli föremål för utvärdering, innan ett definitivt ställningstagande görs." Liknande synpunkter har framförts också av *arbetsmarknadsstyrelsen*.

LUT 74 delar folkbildningsutredningens uppfattning. Även om mycket talar för någorlunda likartade antagningsbestämmelser för olika lärarutbildningar, kan det med hänsyn till folkhögskollärarlinjens mångskiftande avnämare finnas skäl att här försöksvis pröva och utvärdera ett mer komplicerat antagningssystem. LUT 74 föreslår därför en sådan försöksverksamhet. Vidare föreslår LUT 74 att samtalsförfarandet i första hand ges en studie- och yrkesorienterande karaktär som fallet är med motsvarande inslag i den av LUT 74 föreslagna, inledande praktisk-pedagogiska orienteringskursen.

16.6 Den dubbla behörigheten

I samband med förslaget att omvandla folkhögskollärarutbildningen från en gren inom ämneslärarlinjen till en egen utbildningslinje anförde föredraganden i prop. 1976/77:59 (s. 290) följande.

Utbildningen ger i dag behörighet även till tjänst inom skolväsendet. I den mån utbildningens innehåll kommer att förändras får senare övervägas om någon förändring i fråga om behörigheten är erforderlig.

För närvarande gäller att s. k. dubbel behörighet, dvs. behörighet till tjänst inte bara vid folkhögskola utan också inom det allmänna skolväsendet kan erhållas om de studerande på folkhögskollärarlinjen har ämnesteoretisk behörighet och genomgår metodikutbildning i ämnen som ingår i en tjänstekombination. Av 30 utexaminerade per termin erhåller i regel ca sex eller sju personer den dubbla behörigheten. I den centrala utbildningsplanen för folkhögskollärarlinjen ges följande allmänna föreskrifter för linjen:

De studerande som genomgår folkhögskollärarlinjen, och som därvid deltar i metodikundervisning som anknyter till ämnen som förekommer på grundskolans högstadium eller i gymnasieskolan enligt skolförordningen och som har ämnesteoretisk utbildning i överensstämmelse med skolförordningens kapitel 15 och 16, erhåller behörighet för lärartjänst på grundskolans högstadium eller i gymnasieskolan.

LUT 74:s förslag till reformerad utbildning av lärare för grundskolan innebär en så genomgripande förändring av synsätt, kompetensvidd, ämnesutbildning och läraranvändning att utredningen inte finner den förenlig med den form av dubbel behörighet som nu gäller. Enligt LUT 74:s uppfattning bör varken folkhögskollärarutbildningen eller den av utredningen föreslagna utbildningen av lärare i s. k. allmänna ämnen i gymnasieskolan framgent ge behörighet till tjänst på grundskolans högstadium, om utbildningen av lärare för grundskolan reformeras i enlighet med LUT 74:s förslag.

Förutsatt att de villkor som anges i det nyss citerade utdraget ur den centrala utbildningsplanen är uppfyllda, finner LUT 74 det däremot vara naturligt, att den dubbla behörigheten består vad gäller folkhögskollärarnas möjlighet att erhålla tjänst inom gymnasieskolan och dess motsvarande former inom kommunal vuxenutbildning, liksom för gymnasieskolans lärare att på motsvarande villkor erhålla tjänst vid folkhögskola.

16.7 Dimensionering

Folkhögskoleutredningen anför flera skäl i sitt slutbetänkande (s. 42) för en utökning av antalet studerande på folkhögskollärarlinjen från 60 till 70 platser per år. Behovet av lärarutbildad arbetskraft antas komma att öka inom folkrörelserna och på folkbildningsområdet. Remissvaren pekar också i denna riktning. LUT 74 har i detta kapitel (avsnitt 16.4) tillstyrkt folkhögskoleutredningens förslag om ett nytt praktiskt-estetiskt huvudområde, vilket också kan antas öka utbildningsbehovet, eftersom bl. a. lärare vid folkhögskola i praktiskt-estetiska ämnen bör få möjlighet till sådan pedagogisk utbildning.

LUT 74 vill i detta sammanhang erinra om de behov som invandrarsektorn aktualiserar i fråga om praktisk-pedagogiska utbildningar. Studieförbundens verksamhet torde inte täcka behovet i hela dess vidd. Ytterligare vägar måste prövas. En sådan kan vara att försöksvis något utöka antalet platser på folkhögskollärarlinjen och ge de studerande som antas till dessa en speciell inriktning inom vuxenutbildningsområdet. Redan i folkhögskoleutredningens första betänkande (SOU 1976:16), Folkhögskolan (s. 278–279), återges ett förslag av SÖ:s tolkutredning, enligt vilket dåvarande lärarhögskolan i Linköping bör få "i uppdrag att anordna lärarutbildning för universitetsutbildade tolkar, för handledare för studiecirklar i tolkning som önskar sådan utbildning och för folkhögskollärare som vill specialisera sig på tolkutbildning". LUT 74 har i avsnitt 6.4.1, erinrat om att den ökade invandringen aktualiserar behovet av åtgärder på lärarutbildningsområdet, bl. a. i fråga om utbildning av lärare i svenska som främmande språk. LUT 74 föreslår därför en försöksverksamhet på folkhögskollärarlinjen för viss utbildning av ledare och lärare inom invandrarsektorn och kontakttolklärare. I den mån en sådan försöksverksamhet utfaller positivt, bör den eventuellt kunna resultera i en lokal linje eller återkommande linjeanknutna kurser.

16.8 Lektorernas tjänstgöringsförhållanden

Folkhögskoleutredningen föreslår i sitt slutbetänkande en förändring av lärarutbildarnas anställningsförhållanden, varvid (a.a., s. 49)

> ... lärartjänsterna vid f-linjen inte skall vara lektorat i den nuvarande bemärkelsen, utan tjänster som upprätthålls av folkhögskollärare/folkbildare, som under en period arbetar med lärarutbildning. Utredningen föreslår ett förordnande på högst sex år. Förordnandet skall inte kunna förlängas, men efter minst tre år på annan tjänst skall befattningshavare åter kunna förordnas för en ny sexårsperiod.

Många remissinstanser har ställt sig kritiska till folkhögskoleutredningens förslag i detta hänseende. LUT 74 kan inte heller tillstyrka en sådan särbehandling av lärarutbildare på denna linje. Enligt LUT 74:s uppfattning bör den problematik som rör önskemålen att förena förnyelsen av personaluppsättningen med kravet på anställningstrygghet belysas och ges en så generell lösning som möjligt av den nu arbetande lärartjänstutredningen samt självfallet också tas upp förhandlingsvägen. En form av tillsvidareanställning med möjlighet till avbrott för andra uppgifter – forskning och utvecklingsarbete, fortbildning (egen och andras), skoltjänstgöring etc. – borde därvid enligt LUT 74:s uppfattning kunna övervägas. Med tanke på folkhögskolans snabba föränderlighet bör skoltjänstgöring under en längre period vara möjlig för lärarutbildarna på linjen, med bevarad anställningstrygghet.

16.9 Fortbildning

LUT 74 hänvisar på denna punkt till kapitel 9 om återkommande fortbildning och till avsnitt 10.3, om lärarutbildarnas utbildning och fortbildning. De

principer som återfinns där bör enligt utredningen kunna få en motsvarande tillämpning också för lärare på folkhögskollärarlinjen.

De synpunkter och förslag som folkhögskoleutredningen i sitt slutbetänkande framför på fortbildningsområdet avser endast i mindre grad lärarutbildarna. För denna grupp föreslås bl. a. att fortbildningsuppgifter bör ingå i tjänsten (a.a., s. 50). Företrädare för utbildningen påpekar i sitt remissvar (bilagt yttrande från *universitetet i Linköping)* bl. a. att "någon gemensam administration måste tillskapas, eftersom fortbildningsuppgifterna måste planeras in i lektorernas tjänstgöringsschema. De föreslagna fortbildningsuppgifterna bör kunna läggas ut på såväl metodik- som pedagogiklektorer."

LUT 74 menar att lärarutbildare – oavsett linjetillhörighet – utgör en fortbildningsresurs under sina praktikskolebesök. Enligt utredningens uppfattning bör det därför vara möjligt att i lärarutbildarens tjänst inräkna sådant organiserat fortbildningsarbete (i form av seminarier, konferenser, kurser) på praktikskolorna, som utförts t. ex. i samband med handledningsbesök.

Även i övrigt innehåller folkhögskoleutredningens slutbetänkande uppslag på fortbildningsområdet som enligt LUT 74:s uppfattning kan vara värda att pröva, t. ex. i fråga om handledarutbildning. *Folkbildningsutredningen* anför i sitt remissyttrande att folkhögskollärarna borde "beredas tillfälle att som fortbildning deltaga i studieförbundens ledarutveckling, studieplansarbete och materialframställning." Enligt LUT 74:s mening skulle ett sådant deltagande kunna vara värdefullt som personlig fortbildning också för lärarutbildare på folkhögskollärarlinjen.

16.10 Forskningsanknytning

Frågan om folkhögskollärarutbildningens forskningsanknytning behandlas inte i folkhögskoleutredningens betänkande. LUT 74 anser emellertid denna fråga vara väsentlig. Det är enligt LUT 74:s uppfattning angeläget att även utbildning på folkhögskollärarlinjen kan följas av forskarutbildning. Utredningen finner det också angeläget att lektorstjänster skall kunna inrättas vid folkhögskolor med tanke på lärare som genomgått forskarutbildning.

Föreskrifterna i högskoleförordningen (SFS 1977:263) ger dock inte behörighet till forskarutbildning för den som genomgått en utbildningslinje om enbart 40 poäng. Inte heller förslagen i forskarutbildningsutredningens betänkande (SOU 1977:63) Fortsatt högskoleutbildning har sådan innebörd. (Dess minimikrav är en utbildningslinje om minst 80 poäng.)

Med hänsyn till att de studerande på folkhögskollärarlinjen i regel dock har en ovanligt bred erfarenhetsbakgrund, föreslår LUT 74 att ett par års lärartjänstgöring efter examen på folkhögskollärarlinjen jämte 20 poäng i pedagogik generellt skall anses meritera för tillträde till utbildningsmetodisk forskarutbildning (jfr kapitel 11). För ämnesteoretisk forskarutbildning föreslås samma tillträdeskrav gälla jämte det särskilda förkunskapskrav som i enlighet med forskarutbildningsutredningens förslag (a.a., s. 121) "fastställs lokalt för varje ämne".

Beträffande inriktningen av den utbildningsmetodiska forskningen vill LUT 74 erinra om det stora behovet av pedagogisk forskning inom vuxenutbildnings- och folkbildningsområdet, där särskilda forskningstjänster inte finns inrättade och där större pedagogiska projektarbeten hittills varit fåtaliga i förhållande till områdets betydelse.

I övrigt hänvisar LUT 74 till kapitel 11, där lärarutbildningarnas forskningsanknytning behandlas närmare.

16.11 Sammanfattande förslag

Till grund för LUT 74:s förslag till folkhögskollärarutbildning ligger folkhögskoleutredningens olika förslag i slutbetänkandet (SOU 1977:8) Folkhögskolan 2 jämte remissyttranden. Då den yttre organisationen för folkhögskollärarlinjen nyligen (1977) fastställts, tar LUT 74 inte upp denna fråga till prövning.

I fråga om innehåll och arbetssätt föreslår LUT 74 att utbildningen på folkhögskollärarlinjen struktureras med i princip samma utbildningsled som utredningen förordat för andra linjer: ett inledande praktiskt-pedagogiskt orienteringsblock, följt av pedagogik-metodik-praktik och en avslutande praktisk-pedagogisk del.

I likhet med folkhögskoleutredningen föreslår LUT 74 att ett nytt huvudområde med metodikutbildning i praktiskt-estetiska ämnen inrättas.

LUT 74 föreslår vidare att ett nytt antagningssystem prövas i enlighet med folkhögskoleutredningens förslag till kösystem, kombinerat med samtalsförfarande. Som tillträdeskrav till utbildningen föreslår LUT 74 15 månaders arbetslivserfarenhet.

Utbildningen på folkhögskollärarlinjen ger för de studerande, som har ämnesteoretisk behörighet enligt skolförordningen (15 och 16 kap.) och därtill fått metodikutbildning på området, behörighet till tjänst på grundskolans högstadium och i gymnasieskolan. Eftersom LUT 74 föreslår en annan modell för utbildning av lärare för grundskolan än den nuvarande, förordar utredningen att den dubbla behörigheten – när och om LUT 74:s förslag genomförs – inskränker sig till gymnasieskolan.

I fråga om dimensioneringen föreslår LUT 74 en viss utökning av antalet antagningsplatser på folkhögskollärarlinjen, dels med hänvisning till utredningens förslag att införa ett nytt huvudområde i praktiskt-estetiska ämnen, dels med hänvisning till utredningens förslag att försöksvis pröva en mer specialiserad utbildning med tanke på invandrarsektorns behov.

LUT 74 föreslår även att lärarutbildarnas (lektorernas) tjänstgöring inte maximeras till sex år utan att mer generella lösningar på lärarutbildarnas anställningsförhållanden eftersträvas av den nu arbetande lärartjänstutredningen.

I fråga om folkhögskollärarnas och metodiklektorernas fortbildning hänvisar LUT 74 till kapitel 9 om återkommande fortbildning och till avsnitt 10.3 som behandlar utbildning av lärarutbildare. LUT 74 anser dock att även folkhögskoleutredningens synpunkter på detta område bör beaktas, t. ex. förslaget att inräkna fortbildningsarbete i lärarutbildarnas tjänstgöring och

förslagen till handledarutbildning.

Slutligen föreslår LUT 74 att den som genomgått folkhögskollärarlinjen och som har 20 poäng i pedagogik samt haft ett par års lärartjänst bör anses uppfylla kraven för tillträde till utbildningsmetodisk forskarutbildning, att lektorstjänster skall kunna inrättas vid folkhögskolor samt att behovet av forskning inom vuxenutbildningsområdet framgent beaktas bättre än vad som i dag är fallet.

17 Genomförande av utredningens förslag

17.1 Allmänt

LUT 74 har föreslagit förändringar över ett brett område som innefattar grundutbildning, påbyggnadsutbildning, fortbildning och forskarutbildning för olika lärarkategorier, tjänstestruktur i skola och i lärarutbildning, m. m. Genomförandet av dessa förslag kräver ett ingående planeringsarbete på såväl central som lokal nivå, varvid de olika förslagens inbördes samband måste beaktas. I åtskilliga frågor måste också förhandlingar föras med berörda personalorganisationer. LUT 74 kan därför i det följande endast ange vissa riktlinjer för i vilken takt och under vilka förutsättningar utredningens huvudförslag bör genomföras.

17.2 Grundutbildning

LUT 74:s betänkande förutsätts gå ut på remiss våren 1979. Om betänkandet föranleder proposition och riksdagsbeslut, kan detta ske tidigast 1979/80. Därefter krävs centralt och lokalt planeringsarbete, information om den nya utbildningen och om de behörighetsvillkor som gäller för antagning till den, fortbildning av lärarutbildare och handledare, m. m. Om detta kan genomföras under ett år, kan den nya lärarutbildningen starta höstterminen 1981.

Utredningen har övervägt en senare startpunkt för att därmed ge gymnasieskolans elever möjlighet att välja studieväg och ämnen med hänsyn till de nya behörighetskraven för lärarutbildning. För flertalet lärarutbildningar innebär de nya förkunskapskraven dock inga större förändringar. Den föreslagna startpunkten bör därför kunna gälla generellt med möjlighet att senarelägga startpunkten för viss utbildningslinje eller vissa utbildningslinjer ett år. Det är också rimligt att vid den första intagningen 1981 göra generösa s. k. motsvarandebedömningar av de sökandes förutbildning i förhållande till förkunskapskraven. Kravet på 15 månaders arbetslivserfarenhet kan dock knappast uppfyllas av den första intagningsomgången och bör därför uppställas tidigast fr. o. m. 1982.

Tabell 17.1 visar hur övergången till den nya grundutbildningen kan göras. Den sista intagningen till den gamla utbildningen antas ske inför vårterminen 1981 och den första intagningen till den nya utbildningen inför höstterminen 1981. Som synes förutsätts utbildningarna enligt äldre och nyare system länge

Tabell 17.1 Övergång till reformerad lärarutbildning

Utbildningslinje för	1981	1982	1983	1984	1985
Lågstadielärare	- - - - - -	- - - - - -	- - -		
Mellanstadielärare	- - - - - -	- - - - - -	- - - - - -		
Grundskollärare	———	———	———	———	
Ämneslärare	- - - - - -	- - - - - -	- - - - - -	- - - - - -	
Gymnastiklärare (ettämnesutb.)	- - - - - -	- - - - - -	———		
Slöjdlärare (tm; ettämnesutb.)	- - - - - -	———	———	———	
Lärare inom industri o. hantverk	- - - - - -	———	———		
Lärare inom handel o. kontor	- - - - - -	———	———		
Lärare inom jord, skog o. trädgård	- - - -	———			

- - - - - - Sista utbildningsomgång enligt gamla systemet
——— Första utbildningsomgång enligt nya systemet

löpa sida vid sida. Först fr. o. m. vårterminen 1985 förekommer utbildningen enligt LUT 74:s förslag ensam.

Förlängningen av vissa utbildningar jämfört med dessas närmaste motsvarighet i nuläget innebär att det övergångsvis blir ett uppehåll i examinationen av studerande från dessa utbildningar om ovan nämnda förutsättningar skall gälla. Mest markant blir detta i ettämnesutbildningen av slöjdlärare. Sådana examinationsuppehåll bör beaktas, då antalet utbildningsplatser fastställs vid övergångsskedet.

Examination från den nya grundskollärarlinjen sker för första gången i slutet av 1984. Det innebär att den kompletterande grundutbildning om 20 poäng, som enligt LUT 74:s förslag bör erbjudas efter minst två års läraranställning, kan anordnas tidigast 1987.

Tabell 17.1 innefattar ej samtliga de lärarutbildningar som LUT 74 haft att överväga utan endast de för vilka utredningen lägger mer genomgripande förslag.

17.3 Inskolning

Om de inskolningsåtgärder som LUT 74 föreslår endast erbjuds lärare som genomgått de reformerade lärarutbildningslinjerna, uppkommer övergångsvis under åren 1982–85 den situationen att vissa lärarkategorier får möjlighet till inskolning, medan andra som samtidigt examinerats från längre utbildningslinjer enligt det äldre systemet inte får denna möjlighet. Denna situation bör undvikas. Inskolningsmöjligheter bör därför ges alla nyexaminerade, nyanställda lärare fr. o. m. en bestämd tidpunkt. Eftersom behovet av inskolning inte skapas i och med den nya grundutbildningen utan är starkt även för dem som utbildas enligt nuvarande ordning, kan denna tidpunkt läggas var som helst under de närmaste åren, ju tidigare desto bättre. Inskolningssystemet bör dock vara etablerat senast 1985, då de första lärarna från den nya grundskollärarlinjen beräknas göra sin yrkesdebut.

17.4 Påbyggnadsutbildningar

LUT 74:s förslag till olika påbyggnadsutbildningar är utformade för lärare som genomgått grundläggande utbildning enligt utredningens förslag. I regel förutsätts även viss tids lärartjänst före påbyggnadsutbildningen. Det innebär att påbyggnadsutbildningarna, sådana de här skisserats, startar förhållandevis sent. För de nya grundskollärarna kan forskarutbildning och påbyggnadsutbildning för arbete i förskola börja tidigast 1987 och specialpedagogisk påbyggnadsutbildning tidigast 1988.

I viss utsträckning och i vissa delar bör dock förslagen om påbyggnadsutbildning kunna tillämpas redan tidigare. De påbyggnadskurser som skisserats och som syftar till att föra förskolans och grundskolans personal närmare varandra bör sålunda efter viss anpassning kunna erbjudas även förskollärare och lågstadielärare utbildade enligt äldre ordning. Även de förslag till specialpedagogisk utbildning, som utredningen lagt fram, bör i vissa delar kunna genomföras inom ramen för nuvarande speciallärarutbildning. Det bör enligt LUT 74:s mening ankomma på universitets- och högskoleämbetet att närmare undersöka i vilken utsträckning en tidigareläggning av utredningens förslag ifråga om påbyggnadsutbildningarna är möjlig och lämplig och vilken dimensionering dessa utbildningar bör ha.

17.5 Fortbildning samt åtgärder för redan utbildade lärare

Det fortbildningssystem som LUT 74 föreslagit är utformat inte enbart för lärare som genomgått den nya grundutbildningen utan också med tanke på de lärare som utbildats enligt äldre ordning. En omläggning av fortbildningen i enlighet med utredningens riktlinjer bör därför ske snarast, dock senast vid den tidpunkt då de första lärarna från den nya grundutbildningen examineras. För en tidigare tidpunkt talar det förhållandet att kraftiga fortbildningsinsatser för lärare med äldre utbildning måste göras parallellt med och som stöd för den nya grundutbildningen och att denna fortbildning lämpligtvis bör erbjudas i de former som föreslagits för den framtida fortbildningen. En lämplig tidpunkt både för att gå över till det av LUT 74 föreslagna fortbildningssystemet och för att starta fortbildningsinsatser för lärare med äldre grundutbildning synes vara hösten 1982. Dessa insatser bör ses mot bakgrund av bl. a. följande.

En av grundtankarna i LUT 74:s förslag är som nämnts att grundskolans lärare skall få ökade möjligheter att följa sina elever över nuvarande stadiegränser samt att antalet lärare kring eleven (och vice versa) i grundskolans högre årskurser minskas. Med hänsyn till den begränsade examinationen från den föreslagna grundskollärarlinjen under de närmaste åren och till behovet av ett snabbt genomslag av LUT 74:s grundtankar, bör enligt utredningens mening, under förslagsvis en femårsperiod, sådan fortbildning av grundskolans nuvarande lärare prioriteras som ger dem vidgad stadie- och ämneskompetens. Grundutbildningens lokal- och personalresurser, som under de närmaste åren knappast kan tas helt i anspråk p. g. a. dess låga dimensionering, bör därvid kunna utnyttjas. Samtidigt som nya grundskollä-

rare examineras bör sålunda tidigare utbildade lärare genom fortbildning få en breddad kompetens och användbarhet. Om reformeringen av grundutbildningen samordnas med en sådan satsning på fortbildningen bör LUT 74:s grundtankar kunna slå igenom i skolan från slutet av 1980-talet.

De typer av fortbildning som LUT 74 föreslagit, dvs. samhällsbestämd, skolbestämd och individbestämd fortbildning, anger formerna för de åtgärder som bör vidtas. Samhällsbestämd fortbildning bör tas i anspråk bl. a. för att allmänt informera om den nya grundutbildningens syfte, innehåll och struktur, medan den individbestämda fortbildningen bör utnyttjas bl. a. för att ge lärarna i grundskolan möjlighet att vidga sin lärarroll och bredda sin kompetens över stadie- och ämnesgränser. I begreppet individbestämd ligger att den enskilde läraren själv avgör om han vill genomgå fortbildningen och i så fall vilket fortbildningsalternativ han väljer. Samhället bör dock kunna avgöra kursutbudet och även, om resurserna är knappa, prioritera vissa lärargrupper såsom målgrupper för fortbildning.

För att dessa fortbildningskurser skall få en reellt kompetensbreddande funktion bör de omfatta minst tio studieveckor. Även 20-veckorskurser torde i många fall vara önskvärda. För att fortbildningsinsatsen skall ge påtagliga effekter i skolan bör den enligt utredningens bedömning beröra minst 1 000 lärare per år under den föreslagna femårsperioden.

Som exempel på kompetensbreddande kurser vill utredningen nämna följande. Lågstadielärare bör kunna få ämnesteoretisk och undervisningsmetodisk fördjupning för undervisning i överliggande årskurser inom något av områdena svenska, matematik, samhällsorienterande ämnen, naturorienterande ämnen. Mellanstadielärare bör kunna få undervisningsmetodisk fördjupning för undervisning i lägre årskurser, framför allt i fråga om den elementära läs- och skrivundervisningen, samt ämnesteoretisk och undervisningsmetodisk fördjupning för undervisning i högre årskurser inom något av områdena svenska, matematik, samhällsorienterande ämnen, naturorienterande ämnen. Lärare i samhälls- respektive naturorienterande ämnen på högstadiet bör, om de har kompetens för endast vissa ämnen inom respektive block, kunna få kompletterande ämnesteoretisk och undervisningsmetodisk utbildning för undervisning inom hela blocket. Lärare i svenska respektive matematik på högstadiet bör kunna få undervisningsmetodisk fördjupning för undervisning i ämnet i grundskolans lägre årskurser. Samtliga kurser bör, utöver de rent stadie- och ämnesbreddande uppgifterna, förbereda för en allmänt vidgad lärarroll. Särskilda kurser, som mer renodlat tar sikte på en vidgning av lärarfunktionerna, kan också behöva erbjudas.

För att LUT 74:s intentioner skall förverkligas först i lärarutbildningen och sedan i skolan är det också utomordentligt viktigt att lärarutbildare och skolledare genom fortbildning får ingående studera utredningens förslag och diskutera deras tillämpning och konsekvenser. För lärarutbildare och handledare på grundskollärarlinjen torde särskilt omfattande fortbildningsinsatser bli nödvändiga med anledning av de förändrade arbetsuppgifter som bl. a. utbildningens specialiseringsstruktur ställer dem inför. Fortbildningen av lärarutbildare måste vara särskilt intensiv under det år som föregår reformen. Fortbildningen av skolledare förutsätts ske huvudsakligen inom ramen för den reguljära skolledarutbildningen och bör bl. a. ta sikte på en bredare läraranvändning i grundskolan och behovet av inskolningsåtgärder. Olika

åtgärder bör övervägas för att även representanter för skolstyrelser, skolförvaltningar och liknande organ skall nås av denna fortbildningsverksamhet.

17.6 Övriga åtgärder

Inom såväl lärarutbildningen som skolan kan försök göras att redan nu förverkliga vissa av utredningens intentioner. Inom lärarutbildningen bör det genom lokala beslut t. ex. vara möjligt att försöksvis sammanföra studerande på olika utbildningslinjer till ett gemensamt inledande praktiskt-pedagogiskt orienteringsblock av den typ utredningen föreslagit. Inom grundskolan bör man vid tjänstefördelningen söka ta tillvara den kompetensbredd som lärarna faktiskt har. Den lokala skolledningen bör sålunda utnyttja möjligheterna att låta låg- och mellanstadielärare i sina tillvalsämnen följa sin klass på överliggande stadium. Treämnesutbildade adjunkter och ämneslärare bör så långt möjligt få undervisa i samtliga dessa ämnen i samma klass.

17.7 Fortsatt reformering av lärarutbildningen

Vid sin översyn av lärarutbildningen har LUT 74 utgått från de krav som dagens skola och samhälle ställer på lärare och från de utvecklingstendenser inom skolan som utredningen funnit det vara angeläget att stödja. De framtida kraven på lärarna kan dock inte helt förutses. Förutsättningarna för lärarnas verksamhet kan komma att ändras. Nya ämnen kan tillkomma i skolan. Gamla ämnen kan få ett förändrat innehåll. Nya krav kan komma att ställas på lärares ämnesbredd, ämnesdjup och pedagogiska funktioner. LUT 74 har därför sökt ge lärarutbildningen en så elastisk ramstruktur att det inom dessa ramar skall vara möjligt att fortlöpande anpassa utbildningen efter förändrade krav.

De förändringar av den nuvarande grundskolans läroplan, som kan bli följden av SÖ:s nyligen framlagda förslag, kan sålunda föranleda vissa förändringar av lärarutbildningen inom ramen för den utbildningsmodell som LUT 74 föreslagit för utbildningen av grundskollärare. Även framtida, eventuellt större reformer av grundskolan bör kunna motsvaras dels av förändringar av den grundläggande lärarutbildningen inom denna ram, dels av fortbildningsinsatser i de former utredningen föreslagit.

På samma sätt är LUT 74:s förslag till utbildning av lärare i gymnasieskolan och vuxenutbildningen inte avhängigt av dessa utbildningsformers nuvarande struktur. Denna kan komma att förändras som en följd av den pågående gymnasieutredningens arbete, och dessa förändringar kan ställa nya krav på lärarutbildningen. Sådana förändrade krav bör emellertid enligt LUT 74:s mening kunna tillgodoses inom de ramar som föreslagits i detta betänkande. Nya ämnen och nya ämneskombinationer kan därvid bli aktuella, liksom förändring av studietiden för vissa ämnen.

Den flexibla ramstruktur som karaktäriserar LUT 74:s förslag innebär alltså att lärarutbildningen även som organisation får en beredskap inför framtida förändringar.

18 Kostnadsberäkningar och prioritering

18.1 Kostnadsberäkningar

18.1.1 *Allmänna synpunkter*

Enligt sina direktiv bör LUT 74 göra noggranna kostnadsberäkningar avseende alla de förslag som utredningen lägger fram. Förutsättningarna för att fullgöra detta uppdrag har kraftigt förändrats i och med 1977 års högskolereform. För större delen av lärarutbildningsområdet fanns tidigare centralt fastställda utbildningsplaner, som för varje utbildningsdel och kurs angav antal lärartimmar som fick utnyttjas för ett visst antal studerande och som gav detaljerade anvisningar för användning av handledarresurser under olika praktikperioder. Vidare gavs i regleringsbrev detaljerade föreskrifter om resursernas utnyttjande i övrigt, t. ex. om proportionen mellan lektorsundervisning och adjunktsundervisning i vissa utbildningar.

Högskolereformen har bl. a. inneburit att den centrala regleringen av resursutnyttjandet i stora delar avvecklats. Särskilt markant är denna förändring för den stora del av lärarutbildningsområdet som i och med reformen överfördes från skolöverstyrelsens (SÖ) till universitets- och högskoleämbetets (UHÄ) ansvarsområde. Centrala timplaner utfärdas inte längre, och resursfördelningen har ramkaraktär. I sitt budgetarbete måste emellertid UHÄ i flera hänseenden utgå från äldre resursberäkningar. Därvid har visat sig att mellan de utbildningar som förts samman under UHÄ finns stora och i flera fall svårmotiverade skillnader såväl i det traditionella sättet att beräkna resurser som i resursernas storlek. Bl. a. för att skapa bättre grund för jämförelser och likformighet mellan olika utbildningar, när det gäller resursberäkning och resurser, och för att därmed erhålla ett bättre planeringsunderlag, har UHÄ tillsatt en arbetsgrupp som skall beräkna den genomsnittliga kostnaden per utbildningsplats för olika utbildningslinjer inom högskolan. Detta arbete beräknas vara slutfört under år 1981/82.

Vid sina beräkningar av de kostnadsförändringar som LUT 74:s förslag kan leda till har utredningen utgått från det underlag som UHÄ haft i sitt budgetarbete. Eftersom detta underlag är delvis otillfredsställande och föremål för en översyn inom UHÄ, blir det ena ledet i LUT 74:s beräkningar av kostnadsförändringarna, nämligen fastställandet av kostnaderna för nuvarande utbildning, något osäkert och snart inaktuellt.

När det gäller det andra ledet, beräkningen av kostnaderna för den av LUT 74 föreslagna lärarutbildningen, kan konstateras att utredningen, i enlighet med de riktlinjer som nu gäller för högskoleutbildningen, inte presenterat

förslag till timplaner och andra resursstyrande instrument. LUT 74 har alltså inte, som tidigare lärarutbildningsutredningar, utifrån sina egna förslag om utbildningens innehåll och struktur kunnat räkna fram exakta kostnader. Den framtida beräkningen och fördelningen av resursramar inom högskolan bör bygga på en beräkning av kostnaderna per utbildningsplats på respektive utbildningslinje. Med utgångspunkt i kostnaderna för nuvarande utbildningar har LUT 74, efter samråd med prefekter och företrädare för olika lärarutbildningslinjer inom högskolan, därför gjort en schablonmässig uppskattning av per capita-kostnaderna i en reformerad lärarutbildning. Det väsentliga syftet därmed har ansetts vara att ge en ungefärlig bild dels av hur utredningens förslag kostnadsmässigt förhåller sig till varandra, dels av hur de kostnadsmässigt förhåller sig till nuvarande utbildningar. Beräkningarna kan med andra ord inte göras mer noggranna i nuläget men de torde dock ge visst underlag vid sådana jämförelser.

LUT 74:s kostnadsberäkningar avser endast de rena utbildningskostnaderna, dvs. de som brukar tas upp i UHÄ:s budgetarbete. Till dessa kan för vissa linjer komma utbildningskostnader för t. ex. praktikhandledning, vilka delvis åvilar kommunerna och inte brukar ingå i UHÄ:s anslagsberäkning. Beräkningarna kan givetvis inte heller innefatta några antaganden om de kostnadsförändringar som kan bli en följd av förhandlingar, t. ex. om studiesociala förmåner för studerande på vissa linjer samt lönekostnader, arvodeskostnader och tjänstgöringsskyldighet för lärarutbildare och handledare. Förhandlingskaraktären är speciellt framträdande vad gäller de utgångsvärden som behövs för att beräkna kostnaderna för den fortbildning som LUT 74 föreslår. Utredningen finner det därför inte möjligt att för skolans personalutbildning redovisa detaljerade kostnadsberäkningar, utan begränsar sig till de principiella synpunkter på finansiering och resursfördelning som ges i avsnitt 9.5 samt till de överväganden rörande den i huvudsak individbestämda fortbildningens dimensionering i ett initialskede som anförs i avsnitt 17.5.

De kostnader som redovisas i följande avsnitt utgår från 1977 års lönenivå och innefattar då gällande procentuella lönekostnadspåslag.

18.1.2 *Utbildning av lärare för grundskolan*

Enligt nuvarande bestämmelser omfattar utbildningen av lärare för grundskolans lågstadium 100 poäng, utbildningen av lärare för grundskolans mellanstadium 120 poäng och utbildning av lärare för grundskolans högstadium och för gymnasieskolan 160 poäng. Kostnaderna per studerande för de olika utbildningarna skattas till ca 45 000, 57 000 resp. 96 000 kr.

LUT 74:s förslag till ny lärarutbildning för grundskolan innebär bl. a. att systemet med skilda utbildningar för lågstadiet, mellanstadiet och högstadiet avskaffas och en mer sammanhållen lärarutbildning med olika specialiserings- och fördjupningsalternativ erbjuds. Utbildningen föreslås omfatta 160 poäng, varav 140 poäng utgör behörighetsgivande grundutbildning och 20 poäng frivillig kompletterande grundutbildning.

Den behörighetsgivande lärarutbildningen skall dels omfatta ca 90 poäng ämnesteoretiska studier uppdelade i ett basblock och en specialiseringsdel, dels en praktisk-pedagogisk del om ca 50 poäng som inramar de ämnesteo-

retiska studierna.

Vid beräkning av kostnader för ämnesteori har, med utgångspunkt i den schablonfördelning av utbildningsplatser som redovisas i avsnitt 12.2.2.1, förutsatts att hälften av de studerande under specialiseringsstudierna väljer laborativa ämnen.

Kostnaderna per studerande för den *behörighetsgivande utbildningen* om 140 poäng skattas till ca 67 000 kr, varav ca 44 000 avser ämnesteoretisk utbildning och ca 23 000 praktisk-pedagogisk utbildning. Kurserna inom *den kompletterande grundutbildningen* föreslås vara huvudsakligen ämnesteoretiska eller huvudsakligen pedagogisk-metodiska. Vid beräkning av kostnaderna har förutsatts att en tredjedel av de studerande väljer pedagogisk-metodisk kurs och de övriga väljer ämnesteoretisk. Av de studerande som följer ämnesteoretisk kurs förutsätts en tredjedel välja laborativa ämnen och de övriga icke-laborativa ämnen. Kostnaderna per studerande skattas under dessa förutsättningar till ca 9 000 kr. Grundskollärarutbildningens per capita-kostnader kan således totalt skattas till ca 76 000 kr.

18.1.3 *Utbildning av lärare i s. k. allmänna ämnen*

Utbildningen på ämneslärarlinjen omfattar enligt nu gällande bestämmelser 120 poäng ämnesteoretisk utbildning och 40 poäng avslutande praktisk-pedagogisk utbildning, tillsammans 160 poäng. Kostnaderna per studerande skattas till ca 96 000 kr.

LUT 74 föreslår att den ämnesteoretiska utbildningen vidgas till att omfatta 140 poäng och ges en praktisk-pedagogisk inramning om 40 poäng. Vid beräkning av kostnader för ämnesteori har förutsatts att en tredjedel av de studerande väljer laborativa ämnen och de övriga icke-laborativa ämnen.

Kostnadsökningen per studerande för den vidgade ämnesteoretiska utbildningen om 20 poäng skattas av LUT 74 till ca 10 000 kr. Kostnaderna per studerande för hela utbildningen skattas till ca 105 000 kr, varav ca 70 000 avser ämnesteoretisk utbildning och ca 35 000 praktisk-pedagogisk utbildning.

18.1.4 *Utbildning av lärare i praktiskt-estetiska ämnen*

Ettämnesutbildningen på *gymnastiklärarlinjen* omfattar 80 poäng varav den praktisk-pedagogiska utbildningen omfattar 20 poäng. Kostnaderna per studerande skattas till 46 000 kr, varav 26 000 utgör kostnader för praktisk-pedagogisk utbildning. LUT 74 föreslår att den praktisk-pedagogiska utbildningen vidgas till att omfatta 40 poäng och skattar kostnadsökningen per studerande i den vidgade utbildningen utifrån kostnader för motsvarande utbildning inom klasslärarutbildningen till 8 000 kr.

Ettämnesutbildningen på *slöjdlärarlinjen* är huvudsakligen praktisk-pedagogisk och omfattar 40 poäng. Kostnaderna per studerande skattas till 24 000 kr. LUT 74 föreslår att utbildningen även skall innefatta 80 poäng ämnesstudier och att den således totalt skall omfatta 120 poäng. Kostnadsökningen per studerande för den vidgade utbildningen om 80 poäng skattas av LUT 74 till ca 61 000 kr, vilket innebär att kostnaden per studerande för hela

ettämnesutbildningen i slöjd om 120 poäng blir ca 85 000 kr. Det bör här uppmärksammas att förlängningen av utbildningstiden ger möjlighet till en förkortning av förutbildningen i gymnasieskolan med ett eller två år, vilket alltså delvis väger upp de ökade lärarutbildningskostnaderna.[1] Vidare bör nämnas att LUT 74:s schablonberäkningar utgår från 24 studerande per undervisningsgrupp, under det att kostnaderna för den nuvarande utbildningen beräknas för 30 studerande per grupp.

LUT 74 föreslår att utbildningen på *barnavårdslärarlinjen* och *teckningslärarlinjen* liksom på *hushållslärarlinjen* och *textillärarlinjen* utformas på sådant sätt att de ämnesteoretiska studierna ges en praktisk-pedagogisk inramning, något som inte bör föranleda annat än marginella kostnadsändringar.

18.1.5 *Utbildning av lärare i yrkesinriktade ämnen*

Utbildningen på *industri- och hantverkslärarlinjen* omfattar 40 poäng. Kostnaderna per studerande skattas till 18 000 kr. LUT 74 föreslår att utbildningen vidgas till att omfatta 80 poäng, varav ökningen med 40 poäng utgör ämnesstudier. Kostnadsökningen per studerande för vidgningen om 40 poäng skattas av LUT 74 till 30 000 kr, vilket innebär att kostnaderna per studerande för hela utbildningen på industri- och hantverkslärarlinjen om 80 poäng blir ca 48 000 kr.

Utbildningen på *handels- och kontorslärarlinjen* omfattar 40 poäng. Kostnaderna per studerande skattas till 20 000. LUT 74 föreslår att utbildningen vidgas till att omfatta 80 poäng, varav ökningen med 40 poäng utgör ämnesstudier. Kostnadsökningen per studerande för vidgningen om 40 poäng skattas av LUT 74 till ca 24 000 kr, vilket innebär att kostnaderna per studerande för hela utbildningen på handels- och kontorslärarlinjen om 80 poäng blir ca 44 000 kr.

Utbildningstiden på lärarlinjen för *jordbruk, skogsbruk och trädgårdsskötsel* omfattar 20 poäng. LUT 74 föreslår att utbildningstiden vidgas till att omfatta totalt 40 poäng. Kostnaderna per studerande skattas till ca 17 000 kr. Kostnadsökningen per studerande för vidgningen om 20 poäng skattas av LUT 74 till ca 15 000 kr, vilket innebär att kostnaderna per studerande för hela påbyggnadsutbildningen om 40 poäng blir ca 32 000 kr.

För *vårdlärarlinjen* liksom för de tre nyss nämnda linjerna föreslår LUT 74 att den praktiskt-pedagogiska delen så långt möjligt utformas enligt modellen praktisk-pedagogisk ram, vilket emellertid ej heller här bör medföra annat än marginella kostnadsförändringar.

18.1.6 *Specialpedagogisk utbildning*

Beträffande den specialpedagogiska utbildningen är LUT 74:s förslag i hög grad ett principförslag där utredningen bl. a. eftersträvat att i stort sett bibehålla de poängramar som gäller för dagens speciallärarutbildning. LUT 74 förutser därför endast marginella förändringar i de per capita-kostnader som i dag föreligger, nämligen 24 000–28 000 kr per år.

[1] Enligt beräkningar redovisade i Pedagogiska Meddelanden från Skolöverstyrelsen, Specialnummer augusti 1978 (s. 83) är de genomsnittliga driftkostnaderna per elev i gymnasieskolan 1978/79 18 600 kr.

18.1.7 *Utbildning för att främja samverkan mellan förskola och grundskola*

För att främja samverkan mellan förskolan och grundskolans lägre årskurser föreslår LUT 74 en påbyggnadsutbildning om 20 poäng som gör det möjligt för förskollärare att i viss utsträckning följa en elevgrupp i grundskolans lägre årskurser. LUT 74 föreslår även att lärare i grundskolans lägre årskurser genom en motsvarande påbyggnadsutbildning om 20 poäng får möjlighet att tjänstgöra inom förskolan. Kostnaderna per studerande skattas till ca 7 000 kr för var och en av de båda utbildningarna.

18.1.8 *Inskolning på arbetsplatsen*

För inskolningsåtgärder under den nyexaminerade lärarens första anställningsår krävs dels en arbetsinsats av en handledare (kontaktlärare) motsvarande två arbetstimmar per vecka under en termin, dels eventuellt viss reducering av tjänstgöringsskyldigheten för den nyanställde läraren. Frågor om ersättning och nedsatt tjänstgöringsskyldighet i samband med inskolningsåtgärder torde komma att lösas genom förhandlingar, varför LUT 74 inte beräknar kostnader för inskolningsåtgärder.

18.1.9 *Utbildning av handledare inom inbyggd utbildning*

LUT 74 föreslår att utbildning anordnas vid de yrkespedagogiska linjerna för handledare inom gymnasieskolans inbyggda utbildning. Utbildningen föreslås ske etappvis och bl. a. omfatta tre/fyra veckors grundutbildning med två/tre veckors kompletterande utbildning. Kostnaderna per kursvecka skattas till ca 10 500 kr för 24 studerande.

18.1.10 *Information*

LUT 74 anser att information om utredningens förslag bör ges snarast möjligt efter det att riksdagen fattat beslut om en ny lärarutbildning. Informationen bör sträcka sig över två år: under det första året riktad till utbildningsledning, lärarutbildare, anställda och studerande vid högskolan samt till personer verksamma inom studie- och yrkesorientering; under det andra året riktad till bl. a. lärare i grundskolan och gymnasieskolan. Kostnaderna beräknas till totalt ca två miljoner kr.

18.1.11 *Sammanfattning*

Nuvarande kostnader och skattade kostnader avseende LUT 74:s förslag sammanfattas i tabell 18.1. Sammanställningen innehåller endast utbildningar för vilka gäller att de redovisade schablonberäkningarna innebär mer betydande kostnadsförändringar.

18.2 Prioriteringar

18.2.1 *Grundläggande lärarutbildning*

Den lärarutbildning som LUT 74 förordar för grundskolans del utgör utredningens mest genomgripande förslag. Att det här kommit att röra sig om

Tabell 18.1 Nuvarande och skattade kostnader för vissa lärarutbildningar

Utbildning	Per capita-kostnad (kr)	
	nuv. utb.	LUT 74-utb.
Lågstadielärarutbildning	45 000	
Mellanstadielärarutbildning	57 000	
Ämneslärarutbildning	96 000	
Utb. av lärare		
f. grundskolan; behörighetsgivande (140 p)		67 000
f. grundskolan; kompletterande (20 p)		9 000
i s. k. allmänna ämnen		105 000
i gymnastik (ettämnesutb.)	46 000	54 000
i trä- och metallslöjd (ettämnesutb.)	24 000	85 000
inom industri och hantverk	18 000	48 000
inom handel och kontor	20 000	44 000
inom jord, skog, trädgård	17 000	32 000

Övrigt: Utb. av förskollärare och grundskollärare för tjänstgöring i grundskolan resp. förskolan; per capita-kostnad ca 7 000 kr. Viss ped. utb. av handledare inom inbyggd utbildning; kostnad per kursvecka för 24 grupp ca 10 500 kr. Inskolning på arbetsplatsen; terminskostnad för handledare/kontaktlärare motsvarande två arbetstimmar per vecka. Information om lärarutbildningsreformen; totalt ca två miljoner kr fördelade på två budgetår.

vittgående reformtankar är naturligt med hänsyn till utredningens strävan att på lärarutbildningssidan fånga upp de många förändringar som den obligatoriska skolan genomgått under tiden efter 1960-talets mitt. En del av förändringarna kan ledas tillbaka till mer samlade utredningsinsatser och ställningstaganden på överordnad beslutsnivå, t. ex. läroplansreformen 1969 och reformeringen av skolans inre arbete. Andra förändringar är resultatet av fortlöpande förskjutningar i sättet att se på skolans uppgifter och lärarrollen som i vissa delar kan vara mindre väl dokumenterade men som lika fullt måste få prägla lärarutbildningens utformning, t. ex. markeringen av kommunikationsfärdigheternas och miljökunskapens centrala ställning samt betoningen av inlärningsprocessens karaktär av aktiv bearbetning och socialt samspel.

Det som ovan sagts beskriver inte bara förslagets omfattning och utgångspunkter utan innebär också – genom sitt starka understrykande av förslagets nära samband med skolans behov – ett ställningstagande från LUT 74:s sida i prioriteringsfrågan. Om, av olika skäl, genomförandet av de reformer som utredningen förordar måste ske med förtur för vissa förslag, tillhör förslaget om en förändrad utbildning av lärare för grundskolan det som i första hand bör förverkligas. Utredningen vill också betona att den ser detta förslag som en odelbar enhet. Dess olika delar måste anses ha så starka inbördes samband att inget led kan lyftas ut utan att det blir till men för utbildningens karaktär av lärarinriktad yrkesutbildning.

I jämförelse med grundskolan företer gymnasieskolan en mer varierad bild

vad gäller mål, struktur och studerandegrupper. På lärarutbildningssidan är bilden likaledes mer mångfasetterad än för grundskolans del. LUT 74 föreslår här bl. a. olika åtgärder som kan verka för ökad samordning mellan olika lärarutbildningar, t. ex. förslaget om att den praktisk-pedagogiska orienteringskursen helt eller delvis skall ingå i samtliga de lärarutbildningar som övervägts och förslaget om överbryggande åtgärder i form av en mer enhetlig institutionell organisation. För flera utbildningar innebär detta i första hand omstruktureringar som bör vara möjliga att göra inom befintliga resursramar.

Vad gäller förslag som mer direkt riktas mot enskilda utbildningslinjer har utredningen bl. a. funnit anledning förorda avsevärda förstärkningar av de utbildningar som avser lärare i yrkesinriktade ämnen, främst inom områdena industri och hantverk, handel och kontor samt jord, skog och trädgård (avsnitt 6.6.3 och 6.6.4). Att dessa tre utbildningar lyfts fram skall ses mot bakgrund av dels den jämförelsevis svaga ställning de i dag intar i fråga om tidsresurser och därav beroende möjligheter att förbereda för det breda uppgiftsområde som begreppen fackteori och arbetsteknik står för, dels det starkt ökade behov som inte minst för deras del kan förutses av ämnesteoretiska och kommunikationsbetonade utbildningsmoment samt av utbildningsmoment avseende bl. a. målfrågor och specialpedagogiska problem.

LUT 74:s syn på reformbehovet står här i samklang med de intentioner som redan tidigare utredningar, t. ex. yrkesutbildningsberedningen, redovisat samt med utvecklingstendenser som är skönjbara för dagens gymnasieskola och än mer framträder i ett framtidsperspektiv.

LUT 74 vill alltså bland sina förslag avseende lärarutbildningar för gymnasieskolan ge förtur åt de förslag som rör industri- och hantverkslärarutbildningen, handels- och kontorslärarutbildningen samt utbildningen av lärare inom jordbruk, skogsbruk och trädgårdsskötsel. Utredningen finner anledning att i det sammahanget även peka på nödvändigheten av att bl. a. ifrågavarande utbildningar ges vidgade möjligheter att möta det behov av viss pedagogisk utbildning som finns för kategorin handledare inom inbyggd utbildning (avsnitt 6.6.5).

Den prioritering som ovan redovisats innebär givetvis inte att utredningen ger sina övriga förslag till en förändrad utbildning av lärare för gymnasieskolan eller gymnasieskolan jämte grundskolan en låg angelägenhetsgrad. Såsom bl. a. framgår av kapitel 6 föreligger även för dessas del starka motiv. Nämnas kan, i den ordning de tidigare redovisats, förslagen om en förlängning av utbildningstiden för lärare i s. k. allmänna ämnen (avsnitt 6.4.1), för lärare i trä- och metallslöjd (ettämnesutbildning; avsnitt 6.5.2.2 och 6.5.4.4), samt för lärare i gymnastik (ettämnesutbildning; avsnitt 6.5.3). Den inbördes prioritetsordningen mellan å ena sidan dessa utbildningar och å andra sidan utbildningarna för industri- och hantverk, handel- och kontor samt jordbruk, skogsbruk och trädgårdsskötsel är emellertid att de senare bör ges förtur.

18.2.2 *Fortbildning*

LUT 74 har i olika sammanhang understrukit vikten av skolans successiva förnyelse, av hög förändringsberedskap hos lärarna och av att se lärarutbildningen som en fortlöpande process. De tre markeringarna har ett starkt inre

samband och ger ofrånkomliga argument för den höga angelägenhetsgrad som utredningen vill tillskriva fortbildningen.

Utredningen har föreslagit tre typer av fortbildning (skolbestämd, individbestämd, samhällsbestämd) och i princip sett ungdomsskolans lärare som en enhetlig målgrupp. Utredningen menar dock att det för åren närmast efter det att de olika besluten om en reformerad grundläggande lärarutbildning trätt i kraft är nödvändigt att ge vissa lärargrupper förtur till den fortbildning som i första hand kan karaktäriseras som individbestämd. Skälen härtill redovisas i avsnitt 17.5 och hänför sig ytterst till behovet av att skapa så gynnsamma betingelser som möjligt för ett snabbt genomslag av LUT 74:s grundtankar om skolans uppgifter och lärarrollen. Utifrån de grundtankarna och mot bakgrund av den höga prioritet som LUT 74 ger förslaget om en reformerad grundskollärarutbildning är det följdriktigt att i ett övergångsskede ge speciell vikt åt den fortbildning som avser ge grundskolans nuvarande lärare en vidgad eller fördjupad allmän lärarkompetens. Det blir, annorlunda uttryckt, här fråga om att ge den individbestämda fortbildningen för lärare som nu är verksamma i grundskolan förtur, i syfte att bereda dem tillfälle att utveckla sitt yrkeskunnande med utgångspunkt i bl. a. de synsätt som LUT 74 sammanfattat under begreppen ett vidgat ansvarsområde och en mer öppen skola.

Av betydelse är också att speciella fortbildningsinsatser riktas mot gruppen lärarutbildare, i synnerhet de lärarutbildare som kommer att vara verksamma inom grundskollärarutbildningen. Givetvis rör det sig här om en fortbildning vars startpunkt måste ligga före tidpunkten för grundskollärarutbildningens igångsättande. Utöver den prioriteringen, som alltså innebär att den i första hand samhällsbestämda fortbildningen ges företräde för vissa grupper av lärarutbildare vill LUT 74 understryka betydelsen av att samtliga lärarutbildare får en omfattande information om utbildningsreformen i dess helhet.

18.2.3 *Sammanfattning och slutkommentarer*

LUT 74 har ovan sammanfört vissa reformförslag till en första prioritetsgrupp, nämligen förslagen om en mer enhetlig utbildning av lärare för grundskolan, en mer omfattande utbildning av lärare i vissa yrkesinriktade ämnen och en ökad satsning på fortbildning över samtliga lärarkategorier i ungdomsskolan. Under en övergångsperiod och främst betingat av en strävan att ge reformen av grundskollärarutbildningen så stor genomslagskraft som möjligt, förordar utredningen en särskild satsning på grundskolans nuvarande lärare inom ramen för den individbestämda fortbildningen. Fortbildningen av lärarutbildare samt viss pedagogisk utbildning av handledare inom inbyggd utbildning nämns också som angelägna åtgärder.

Som tidigare sagts svarar även utredningens övriga förslag mot klart uttalade behov av förnyelse och resursförstärkning. Utredningen har i det sammanhanget som exempel nämnt utbildningen av lärare i s. k. allmänna ämnen, i trä- och metallslöjd och i gymnastik. Även andra förslag skulle ha kunnat anföras som exempel, bl. a. förslaget om specialpedagogisk utbildning och om inskolning på arbetsplatsen. Utredningen finner emellertid inte anledning föra sina resonemang om förtur längre än till att avgränsa en första prioritetsgrupp.

Reservationer och särskilda yttranden

Reservation av ledamoten Birgitta Dahl

Det är mycket viktigt att nyutbildade lärare får en väl planerad introduktion när de börjar det praktiska arbetet i skolan. En sådan syn ligger helt i linje med de allmänna utgångspunkterna för såväl LUT 74:s förslag som SIA-reformen. Ett genomförande av LUT 74:s förslag om t. ex. obligatorisk arbetslivserfarenhet och ett inledande praktisk-pedagogiskt orienteringsblock kommer också att innebära att framtidens lärare börjar sitt arbete väsentligt bättre förberedda än de nu ofta är. Den nya arbetssituationen och ökade flexibiliteten för den enskilda skolan och kommunen som blir följden av SIA-reformen – om den verkligen genomförs på avsett sätt – gör det också möjligt att väsentligt förbättra introduktionen av nya lärare.

LUT 74 föreslår nu att särskilda resurser skall avsättas för en systematisk inskolning av nyutbildade lärare. Förslaget innebär bl. a. att den nyutbildade lärarens tjänstgöringsskyldighet skall nedsättas med en halv dag per vecka samt att särskilt utsedda handledare även skall få nedsatt undervisningsskyldighet. Utredningen föreslår att nedsättningen i undervisningsskyldighet delvis skall möjliggöras med hjälp av anpassning i schemaläggningen, delvis med hjälp av statsbidrag.

Utredningens förslag får stora konsekvenser båda ifråga om kostnader, skolans arbetssituation och utrymmet för välbehövliga insatser för andra anställda inom skolan. Mycket av vad som föreslås ingå i undervisningsprogrammet hör dessutom till vad som avses ingå i den grundläggande lärarutbildningen, framför allt det praktisk-pedagogiska orienteringsblocket, samt vanlig introduktion och studiedagsverksamhet.

Jag kan inte finna att utredningen redovisat några vägande skäl för att avsätta en så stor del av skolans resurser för just denna grupp. För det första vill jag ifrågasätta vad som anförs inledningsvis, nämligen att just lärare skulle ha större behov av inskolning på arbetsplatsen än andra yrkesgrupper "beroende på arbetets karaktär". Det finns många andra yrkesområden där detta behov är minst lika stort. I utredningen har det inte heller påvisats några övertygande motiv för att just nyutexaminerade lärare behöver inskolning bättre än lärare som byter arbetsplats och kommer till en skola som arbetar med andra metoder och i en annan social miljö än den aktuella läraren har erfarenhet av. Många lärare som arbetat i skolan i 10–20 år är också i stort behov av en andhämtningspaus eller nedsatt undervisningsskyldighet för att få tid till vidareutbildning eller nyorientering.

Frågan om hur resurserna bäst kan användas för olika kategorier anställda i skolan som har behov av extra stöd och tid för vidareutveckling måste övervägas ytterligare i samråd med olika berörda (huvudmän, fackliga organisationer, elevorganisationer, föräldraorganisationer) innan ställning tas till prioritering mellan grupperna.

Reservation av ledamöterna Bertil Hansson, Sten Marcusson, Ove Nordstrandh och Christina Rogestam[1]

I avsnitt 12.1.4 Arbetslivserfarenhetens innehåll behandlar utredningen bland annat frågan huruvida värnpliktstjänstgöring och vapenfri tjänstgöring skall kunna räknas som behörighetsgivande arbetslivserfarenhet vid ansökan till lärarutbildning. Utredningen konstaterar att det finns skäl som talar för att så borde ske, men avvisar dock detta, främst med hänvisning till att en sådan arbetslivserfarenhet inte förvärvats genom anställning.

Vi anser att utredningens ställningstagande i denna fråga är inkonsekvent, eftersom utredningen i samma avsnitt föreslår att hemarbete skall kunna tillgodoräknas som behörighetsgivande arbetslivserfarenhet. Inte heller i detta fall föreligger ett anställningsförhållande. Vi reserverar oss därför mot förslaget i utredningens betänkande att värnpliktstjänstgöring och vapenfri tjänst ej skall tillgodoräknas behörighetsgivande arbetslivserfarenhet. Vi föreslår i stället att dessa behandlas på samma sätt som föreslagits för hemarbete. Detta innebär att värnpliktstjänstgöring och vapenfri tjänst inom ramen för den 15 månader långa obligatoriska arbetslivserfarenheten ej tillgodoräknas för kravet på nio månaders sammanhängande anställning eller verksamhet, men däremot inom den resterande tiden om sex månader.

Reservation av ledamöterna Lennart Larsson, Henry Persson, Sten Persson och Birgitta Dahl

Vi ansluter oss till utredningens förslag till organisation av utbildning för lärare i grundskolan. Vi kan emellertid inte finna att det skulle föreligga skäl för utredningen att i detta sammanhang också gå in på frågan om hur konstruktionen av tjänster skulle vara.

Om man skulle följa utredningens förslag, kommer vi även fortsättningsvis att få behålla ett system som lätt leder till övertalighetsproblem, begränsade möjligheter för vissa lärargrupper att få full tjänst och en ofta splittrad tjänstgöring på flera skolor.

En smidig anpassning till variationer i elevunderlag, ändringar i timplaner, arbete i lärarlag med s. k. blockämnen och projektstudier, önskemål att skapa breda kontaktytor mellan lärare och elever samt lokala försöksprojekt och initiativ måste kombineras med att man uppehåller kraven på reell kompetens hos lärarna. Att uppnå detta mål bör inte vara svårare i grundskolan än på andra arbetsplatser. Därför bör inte en tjänstekonstruktion tillskapas för grundskolan, som i realiteten omöjliggör en sådan ordning.

[1] Reservationen har avgivits vid sammanträde 1977-12-15 av Marcusson, Nordstrandh och Rogestam och biträtts vid sammanträde 1978-02-03 av Hansson.

Reservation av ledamoten Sten Marcusson

I dagens utbildningsdebatt tillskrivs ofta arbetslivserfarenhet en magisk kraft då det gäller att komma tillrätta med problem inom utbildningen. En god beskrivning av denna övertro finns i utredningens betänkande avsnitt 12.1.1 Motiv för ett krav på arbetslivserfarenhet.

Jag kan helt instämma i vad som uttrycks i meningen: "För att läraren skall kunna förstå elever och föräldrar som lever i andra miljöer och under andra sociala villkor samt för att läraren i sina kontakter med elever och föräldrar skall kunna handla utifrån denna förståelse i olika situationer krävs livserfarenhet och mognad." Men att efter ha formulerat dessa högt ställda krav, låta diskussionen utmynna i ett förslag om 15 månaders obligatorisk arbetslivserfarenhet för att få tillträde till all lärarutbildning känns som en antiklimax. Att komma till slutsatsen att vilket arbete som helst (utom undervisningsverksamhet) under en begränsad period så väsentligt skall bidra till att ge den önskade livserfarenheten och mognaden att det motiverar införandet av en obligatorisk arbetslivserfarenhet, är övertro.

Jag ser en fara i att uppställa villkor av det slag som förts fram i betänkandet, därför att en stor del av dem som avser att söka till utbildningen helt inriktar sig på att komma över ett formellt hinder utan att inse den djupare mening och betydelse utredare och debattörer avsett med arbetslivserfarenheten. Effekten av åtgärden kan bli motsatt den avsedda.

Enligt min mening är också den diskussion som förs i 12.1.5 Arbetsmarknadseffekter ofullständig. Den beräknade ökade efterfrågan på 11 000–13 000 årsarbetsplatser ger en minst av allt försumbar arbetsmarknadseffekt. I framtiden kan vi räkna med att det endast undantagsvis kommer att vara stora efterfrågeöverskott på arbetskraft. Arbetsmarknaden kommer att vara trång och inte obetydliga grupper får troligen svårt att finna sysselsättning på den öppna marknaden. Utredningen har helt riktigt konstaterat som "... sannolikt att konsekvensen blir att de blivande lärarna får arbete på bekostnad av de ungdomar som redan nu av olika skäl har svårt att få ett fotfäste i arbetslivet." Att med den vetskapen ändå föreslå ett införande av en obligatorisk arbetslivserfarenhet som medför risk för ytterligare mer än 10 000 arbetslösa ungdomar känns oriktigt.

Den klart positiva effekt jag kan se i förslaget om en obligatorisk arbetslivserfarenhet är att den nyutbildade läraren kommer att vara minst 15 månader äldre vid sin yrkesdebut. Denna effekt skulle enligt min mening kunna uppnås på ett bättre och mer tilltalande sätt genom att införa en undre åldersgräns för tillträde till lärarutbildning. För lärare i grundskolan och gymnasieskolan skulle denna gräns kunna sättas vid 21 à 22 år. Jag anser dessutom att man bör stimulera till och göra det attraktivt att få personer som är etablerade inom andra yrkesområden att byta till läraryrket.

Reservation av ledamöterna Sten Marcusson och Ove Nordstrandh

LUT 74 har den 22 juni 1977 i skrivelse till statsrådet Mogård avgett förslag beträffande betygsättning i lärarutbildning och meritvärdering vid tillsättning av tjänst i skolväsendet. Vi reserverade oss då enligt följande:

"Vi delar inte utredningsmajoritetens uppfattning att de graderade ämnes-

betygen i lärarutbildningarna bör tas bort. Enligt vår mening bör denna fråga behandlas tillsammans med frågan om betygen för den identiska eller nära nog identiska ämnesstudier vid andra linjer inom högskolan. Olika betygssystem torde t. ex. medföra avsevärda olägenheter såväl för studerande som önskar byta från sektorn för undervisningsyrken till andra yrkesutbildningssektorer som för studerande som önskar byta i omvänd riktning.

Även från meritvärderingssynpunkt och därmed från tjänstetillsättningssynpunkt får majoritetens ställningstagande mycket negativa konsekvenser. Detta framgår bl. a. av den PM som utarbetats av experten Stig Andersson. Vi anser därför att ett förslag till meritvärderingssystem bör utformas så att meritvärde ges för graderade ämnesbetyg."

De invändningar vi reste i denna reservation äger enligt vår mening samma giltighet för de förslag till reformerade lärarutbildningar som LUT 74 för fram i sitt betänkande.

Särskilt yttrande av ledamoten Sten Marcusson angående tjänster och behörighetsvillkor i grundskolan

LUT 74:s förslag rörande utbildning av lärare för grundskolan innebär både en ämnes- och stadiemässig specialisering. Detta har naturligtvis sin grund i att utredningen sökt tillfredsställa skolans faktiska pedagogiska och organisatoriska behov. Från många utgångspunkter borde det då ligga närmast tillhands att de olika alternativen när det gäller ämnes- och stadiemässig specialisering skulle ligga till grund för behörighetsvillkoren för tjänst som lärare i grundskolan. Utredningen har dock, mot bakgrund av önskvärdheten att behörighetsvillkoren är så få som möjligt och att årskursinriktningen till sin karaktär är mindre kompetensskiljande än ämnesspecialiseringen, valt att låta skolstyrelsen (motsv) själv avgöra om stadiespecialisering skall ingå som behörighetsvillkor vid tillsättning av ledig tjänst.

Jag har anslutit mig till utredningens ovan relaterade ställningstagande. Jag anser dock att utredningen klart borde ha sagt ut att ledigförklarandet av tjänst som lärare i grundskolan i normalfallet skall ske med angivande av behörighetsvillkoren vad avser årskursinriktning. Utredningen har i betänkandet exemplifierat de svåra problem som kan uppstå i skolan om inte behörighetsvillkor av detta slag tas med. LUT 74 pekar vidare på de övergångsproblem som man under lång tid får räkna med till följd av att lärare med olika utbildningsbakgrund kommer att vara verksamma i grundskolan, problem som blir mycket svårlösta om inte årskursinriktning anges som behörighetsvillkor.

Särskilt yttrande av ledamoten Ove Nordstrandh angående den s. k. kompletterande grundutbildningen

Utan att på något sätt vilja förringa betydelsen av en lärares förmåga att främja elevens personlighetsutveckling och sociala anpassning vill jag – kraftigare än vad som syns mig ske i betänkandet – understryka värdet av lärarens ämneskunnighet. Utifrån detta bör enligt mitt förmenande allvarligt ytterligare övervägas om icke den föreslagna s. k. kompletterande grundutbildningen (20-poängstudier) bör göras obligatorisk och sålunda automatiskt

ingå i den fullständiga grundutbildningen, även om denna 20-poängsutbildning, som tycks mig motiverat, genomgås några terminer senare, sedan vederbörande lärare genom praktisk yrkesutövning konstaterat vilket ämne eller vilken ämnesgrupp han/hon i första hand bör göra till föremål för ytterligare studier.

Särskilt yttrande av experten Carl-Axel Lareke och ledamoten Sten Marcusson

1. Lärarroll och lärarutbildning

LUT 74 har i sitt betänkande i avsnitt 4.5 Lärarutbildningens uppgifter pekat på faran av att skapa ett motsatsförhållande mellan skolans uppgift att ge kunskaper och uppgiften att stödja elevernas personlighetsutveckling. Vi delar helt denna uppfattning och vill understryka att kunskaper och färdigheter är nödvändiga förutsättningar för både personlighets- och social utveckling. Detta visar sig klart om man gör tankeexperimentet att ur den växande människans kapacitet avlägsna förmågan att tala, läsa och skriva på modersmålet och på främmande språk, förmågan att kommunicera med andra på det "språk" som matematiken utgör och kunskaperna om den fysiska och sociala omvärlden. En sådan människa skulle vara gravt handikappad både i sin personlighet och i sina möjligheter att fungera i de sociala sammanhang som de flesta av oss lever i. En människa utan kunskaper och färdigheter är en ofullständig människa. Det går sålunda inte att tala om personlighetsutveckling och social utveckling som fristående inslag i skolans mål. De är båda för sitt förverkligande starkt beroende av skolans möjligheter att ge de uppväxande ungdomarna kunskaper och färdigheter.

Någon meningsfylld och positiv social- eller personlighetsutveckling kan vidare knappast ske om inte samtidigt skolans verksamhetsformer, främst lektionerna, upplevs som meningsfyllda inlärningstillfällen för kunskaper och färdigheter. Detta synsätt innebär bland annat att en välutbildad lärare, utöver sin pedagogiska utbildning, behöver vara en ämneskunnig lärare, inte minst för att kunna förverkliga de friare undervisningsformer där lärobok och ifyllnadshäften inte spelar en huvudroll.

Barnets utvecklingsstadier i relation till dess fysiska ålder behandlas av utredningen på grundval av en rapport av B. Askling: Stadieindelning och lärarnas specialiseringsgrad. Enligt vår uppfattning har rapportförfattaren och sedan utredningen gjort en överraskande nytolkning av vad som är centrala tankegångar i den pedagogiska utvecklingsteori, som kanske fått sitt främsta uttryck i Piagets arbeten om barnets utveckling. Dessa arbeten behandlar främst de mycket distinkta utvecklingsstadier som kan urskiljas från tidig förskoleålder och upp genom puberteten. Som speciellt väsentligt i detta sammanhang visas bland annat att förmågan till abstrakt tänkande och konkret rationellt handlande mycket markant utvecklas i 12–14 årsåldern, dvs. ungefär i årskurs 6–7. Tidpunkten för denna mognadsutveckling visar givetvis en viss spridning inom en normal högstadieklass. Detta faktum får emellertid inte, som vi menar har skett i utredningen, göras till huvudtema och därmed undanskymma det centrala i Piagets m. fl. arbeten, nämligen att

eleverna i denna ålder fungerar logiskt och teoretiskt på en högre nivå än tidigare. Den ämneskunnige läraren behövs här inte minst för att ge stöd och stimulans åt tonårseleverna.

Det här framförda talar sålunda för en ämneskunnig lärare. Därmed vill vi på intet sätt förringa värdet av att också få en lärare som har ökade möjligheter till social kontakt och samvaro med inte minst högstadieeleverna. Den renodlade form av mångämneslärare, som kan bli följden av utredningens förslag, om de tillämpas utan särskilt beaktande av att ämneskunnandet inte får ersättas av undervisningsmetodik, kan vi däremot inte se som något positivt. Den tidsresurs som en 160-poängsutbildning innebär måste sålunda tas tillvara så att garantier finns för att alla lärare med inriktning mot högre årskurser i grundskolan får ägna 80 poäng åt det specialiseringsblock, t. ex. naturvetenskap, vederbörande valt. Detta skulle kunna ske genom att de avslutade 20-poängsstudierna, den s. k. kompletterande grundutbildningen, direkt eller med maximalt en termins fördröjning anknytes till den övriga delen av utbildningen. I så fall bör dessa studier, för denna lärargrupp, bindas till att innehålla ämnesstudier inom det valda specialiseringsblockets ram. Om enskilda studerande önskar avsteg från denna ordning med motivet att man hellre vill studera annat ämne eller vänta med kompletteringsdelen borde detta kunna beviljas om anteckning därom sker i utbildningsbeviset.

2. *Prioritering och dimensionering*

LUT 74 har i sitt betänkande angett att förslaget om en förändrad utbildning av lärare för grundskolan har högsta prioritet och också betonat att detta förslag måste ses som en odelbar enhet. Vi delar denna uppfattning, men vill utvidga ramen för detta förslag i förhållande till vad som klart framgår av avsnittt 18.2 Prioriteringar.

Förslaget om en ny lärarutbildning för grundskolan innebär mer än en förändring av en allmän utbildningslinje i högskolan; det kan närmast liknas vid ett systemförslag för undervisningen i grundskolan. Med den utgångspunkten bör, enligt vår mening, även fortbildningen för grundskolans nuvarande lärare ses som en del av "den odelbara enheten". Med tanke på det synnerligen begränsade nyrekryteringsbehovet av lärare under 1980-talet kommer ett genomslag i undervisningen av den nya lärarutbildningen att ta en orimligt lång tid om inte fortbildningsinsatserna blir kraftfulla.

LUT 74 har på grundval av egna och andras beräkningar av framtidens lärarbehov diskuterat olika alternativ för dimensioneringen av lärarutbildningen. Vi delar utredningens uppfattning att det nu är svårt att göra precisa och definitiva antaganden om dimensioneringen. Enligt vår mening tenderar utredningen att överskatta nyrekryteringsbehovet av lärare under perioden 1981–1996. Vi anser att det finns skäl som talar för att diskutera dimensioneringsalternativ som understiger det som i betänkandet angetts som minimialternativ. Under alla omständigheter kommer beslutsunderlaget när det gäller dimensioneringen av den nya lärarutbildningen att vara bättre vid den faktiska beslutstidpunkten än vad det är i dag.

Vad vi i detta sammanhang vill peka på är att även ett så lågt nykrekryteringsbehov av lärare för grundskolan som skulle leda till en

varannanterminsintagning av samma volym som terminsvis intagning enligt räkneexemplet i tabell 15.3, inte behöver innebära en ytterligare uttunning av basorganisationen för lärarutbildning. Denna organisation kommer till alla delar att behövas för de fortbildningsinsatser för nuvarande lärare i grundskolan, som vi i det föregående angett som en nödvändig del av den föreslagna lärarutbildningsreformen.

Särskilt yttrande av experten Carl-Axel Lareke

1. Tjänster och behörighetsfrågor

Skolans tjänstestruktur har av LUT 74 behandlats i ett flertal sammanhang. I stort instämmer jag i flertalet av de förslag utredningen framför. Sålunda finner jag det riktigt, att med den konstruktion utredningens lärarutbildningsförslag för grundskolan fått, tjänstgöringsområdet för dessa lärare är hela grundskolan. Detta gör det möjligt att inom en redan anställd lärarkår lösa överskotts- eller bristsituationer genom att lärare med utbildning huvudsakligen för högre eller lägre årskurser hämtar upp klasser tidigare t. ex. i åk 5 eller 6 respektive avlämnar klasser senare, t. ex. efter åk 7, beroende på om bristen eller överskottet på lärare finns inom de högre eller lägre årskurserna.

Lika viktig som denna flexibilitetsaspekt finner jag dock urvalsaspekten vid den ursprungliga anställningen vara. Här har utredningen helt självklart angivit valet av specialiseringsalternativ som urvalskriterium. Dock har man gjort ett enligt min uppfattning mycket olyckligt undantag, nämligen att ej särskilja de specialiseringsalternativ i naturorienterande respektive samhällsorienterande ämnen, vilka är inriktade mot högre årskurser, från de specialiseringsalternativ i motsvarande ämnen som är inriktade mot lägre årskurser. (En möjlighet för skolstyrelserna att göra detta anges dock).

Om inte det tillgängliga och överblickbara tjänsteunderlaget får vara grund för utlysande av tjänst, kan man dels få en svårhanterlig meritbedömning vid själva tillsättningen, dels, vilket är viktigare, få en kanske helt snedvriden lärarkompetens inom no- och so-sektorn i en kommun. Det kan då i vissa fall tänkas bli så att endast lärare med inriktning mot högre årskurser i so eller no finns tillgängliga för att undervisa i svenska och matematik för ett antal nybörjarklasser eller omvänt endast lärare med miljökunskap so eller no (inriktad mot lägre årskurser) tillgängliga för högstadieundervisningen i so eller no. Sett ur aspekten att stödja och förstärka den naturvetenskapliga utbildningen i grundskolan är det sålunda enligt min uppfattning nödvändigt att i anställningssituationen skilja på inriktningen mot högre och lägre årskurser.

2. Den grundläggande lärarutbildningens struktur

Den problematik som är förknippad med elevens övergång från grundskola till gymnasieskola och hur denna bör speglas i lärarutbildningen har utredningen enligt min mening alltför snabbt gått förbi. F. n. har både ämneslärare och lärare i praktiskt/estetiska ämnen i allmänhet behörighet för tjänstgöring både inom gymnasieskolan och inom grundskolans högstadium

och i vissa fall hela grundskolan. LUT 74:s förslag bryter detta utbildningsmässiga samband. I de överväganden som görs av utredningen konstateras ganska summariskt att frekvensen av inom både grundskola och gymnasieskola samtidigt tjänstgörande lärare är låg, och att förekomsten av växlande tjänstgöring olika år eller perioder mellan gymnasium och grundskola ej går att statistiskt uppskatta.

Enligt min uppfattning har den gemensamma utbildningsbakgrunden och i de flesta fall också erfarenheten av att ha tjänstgjort inom båda skolformerna en viktig funktion när det gäller att pedagogiskt överbrygga skolformsbytet för eleverna.

Konstruktionen av specialiseringsdelen inom grundskollärarutbildningen bör enligt min mening vara sådan att så stor överensstämmelse finns mellan ämnesstoffet i denna och ämnesstoffet i motsvarande ämnesutbildning för gymnasielärare att en påbyggnad i form av fördjupade studier är möjlig utan kompletteringsåtgärder. Detta förutsätter identifierbara ämnen inom ämnesblockens ram. Den sammanlagda tiden för ämnesstudierna bör inom grundskolans specialiseringsdel vara 80 poäng. Detta skulle kunna uppnås genom en fastare koppling och styrning av den s. k. kompletterande grundutbildningsdelen till valet av specialisering.

De restriktioner för den faktiska tjänstgöringen som utredningen föreslår för lärare med utbildning i praktiskt-estetiskt ämne och läroämne, dvs. att dessa lärare får tjänstgöra inom grundskolan i det praktiskt-estetiska ämnet men ej i läroämnet, förefaller vara en tveksam konstruktion som inte håller i verkligheten.

I övrigt när det gäller användningen av ett- och tvåämneslärare ansluter jag mig i stort till vad experten Lars G. Nilsson anfört i särskilt yttrande.

Särskilt yttrande av experten Ingrid Lunde angående behörighet, urval och antagning till lärarutbildning

Utredningen har vad gäller ämnet engelska samt naturorienterande ämnen föreslagit skilda behörighetskrav för tillträde till utbildningen beroende på om utbildningen avser inriktning mot lägre eller högre årskurser. Härigenom kommer valet av årskursinriktning för många blivande lärare i realiteten att avgöras redan i gymnasieskolan. Risk finns också att den sneda könsfördelning som för närvarande finns mellan olika utbildningslinjer i gymnasieskolan kan komma att få effekt för rekryteringen av lärare för lägre respektive högre årskurser.

Ett av syftena med den inledande gemensamma utbildningen är att de lärarstuderande under denna skall kunna pröva egna förutsättningar och intressen och med utgångspunkt från sina erfarenheter välja fördjupning och specialisering. Utredningen föreslår emellertid att antagningen till grundskollärarutbildningen skall avse utbildningen i dess helhet, inklusive antagning till bestämt fördjupningsalternativ inom basutbildningen och till bestämt alternativ inom speciliseringsdelen. Som motiv för denna anordning anförs bl. a. de särskilda behörighetskraven. Möjligheterna till ett successivt val finns således inte.

Av ovanstående skäl men även därför att jag inte kan finna några sakliga motiv för att ha olika förkunskapskrav för lärarutbildning i visst ämne inom

grundskolan förordar jag samma tillträdeskrav för antagning till grundskollärarutbildningen oavsett specialisering mot lägre eller högre årskurser. I förhållande till utredningens förslag innebär detta skärpta förkunskapskrav i ämnet engelska för lärarstuderande med inriktning mot lägre årskurser samt för lärare med specialisering miljökunskap NO 30 poäng.

Jag är medveten om att dessa förslag kan innebära krav på behörighetskomplettering om inte rekryteringsbasen till lärarutbildning skall bli för snäv. Liksom utredningen utgår jag emellertid ifrån att gymnasieutredningen kommer att behandla frågan om lämpliga kurser som mer direkt svarar mot lärarutbildningens förutbildningskrav.

Särskilt yttrande av experterna Ingrid Lunde, Jerker Björkman, Hans-Sören From och Bo Javette angående tjänster och behörighetsvillkor

Utredningen har i avsnittet tjänster och behörighetsvillkor förordat att de specialiseringsalternativ som erbjuds i grundskollärarutbildningen skall ha sin motsvarighet i tjänsteorganisationen i grundskolan. Utredningen föreslår sålunda att i grundskolan även fortsättningsvis skall finnas ett antal olika tjänstetyper och att för behörighet till dessa skall uppställas krav på viss specialisering under grundutbildningen. Vi stöder de synpunkter som i denna fråga anförts i reservation av Lennart Larsson, Henry Persson, Sten Persson och Birgitta Dahl och vill därutöver framföra följande.

Utredningens förslag till lärarutbildning för grundskolan kan sammanfattas på följande sätt. Grundutbildningen sker inom samma organisatoriska och tidsmässiga ram för samtliga studerande. Målet för utbildningen är att ge alla en allmän lärarkompetens för hela grundskolan, innehållet i utbildningen är till stor del gemensamt, specialiseringen mot ämnen och årskurser sker successivt och med beaktande av möjligheterna till samläsning för studerande som valt olika specialiseringsalternativ. Denna utbildningsstruktur skiljer sig markant från nuvarande system där utbildningen för olika ämnesgrupper inom grundskolan uppvisar stora skillnader ifråga om mål, innehåll, organisation och tidsramar. Med utredningens förslag avskaffas sålunda systemet med särskilda utbildningar för lågstadiet, mellanstadiet och högstadiet. Istället införs för grundskolan en sammanhållen lärarutbildning inom vilken olika specialiserings- och fördjupningsalternativ erbjuds.

Utredningens ovan sammanfattade förslag syftar bl. a. till att en bred och kontinuerlig kontakt skall kunna upprättas mellan lärare och elever i hela grundskolan. Därutöver bör utbildningen ge bästa möjliga förutsättningar för en flexibel användning av lärarna med hänsyn till den enskilda kommunens och skolenhetens behov, den enskilde lärarens önskemål samt behovet att tillgodose tillfälliga förändringar i lärarbehovet till följd av elevernas val och variationer i årskullarnas storlek.

De lärare som genomgått den av utredningen föreslagna utbildningen kommer troligen så långt det är praktiskt möjligt att tjänstgöra i de ämnen resp. årskurser som svarar mot vederbörandes specialisering. I vissa fall torde det dock blir aktuellt med tjänstgöring utanför specialiseringen i grundutbildningen på samma sätt och med samma motiv som gäller f. n. då lärare tjänstgör utanför sin formella behörighet. Därtill kommer förslaget om kompletterande grundutbildning, som bl. a. ger den enskilde läraren i

grundskolan möjlighet till fördjupningsstudier i annat ämne eller för annan årskursinriktning. Genomgång av den kompletterande grundutbildningen innebär att tjänsteinnehållet för den enskilde läraren även av detta skäl kan komma att förändras under vederbörandes yrkesverksamhet.

Innehållet i den enskilde lärarens tjänst kommer vidare i hög grad att bero på vilka bedömningar som från tid till annan görs inom arbetslagen och på vilka regler som kommer att gälla för tjänstefördelningen inom kommunen, inom rektorsområdet och vid de enskilda skolenheterna. Berörda intressenter – de lokala skolmyndigheterna, skolledningen och lärarnas fackliga organisationer torde liksom hittills komma att eftersträva ändamålsenliga lösningar av tjänstefördelningen med hänsyn till aktuella elev- och lärargruppers önskemål och behov.

Möjligheterna att åstadkomma en flexibel läraranvändning beror dock till stor del på vilken tjänsteorganisation och vilka behörighetsregler som kommer att gälla. Avgörande är också reglerna för lärar- och arbetsskyldighet. F. n. regleras arbetsskyldigheten genom skolförordningen. För samtliga lärargrupper gäller enligt denna en skyldighet att meddela undervisning långt utöver de ämnen/stadier som den behörighetsgivande utbildningen anger. I praktiken har också denna "vidgade" arbetsskyldighet utnyttjats i stor utsträckning, särskilt på högstadiet. Enligt arbetsrättsliga regler fastställs tjänsteorganisation och behörighetsregler av arbetsgivaren, dvs. i detta fall av regeringen och/eller riksdag, medan arbetsskyldigheten fortsättningsvis skall regleras i kollektivavtal. Sådana avtal finns inte ännu men parterna är överens om att uppta förhandlingar i ämnet.

Det är mot denna bakgrund frågan om tjänsteorganisation och behörighetsregler för lärare måste bedömas. Bibehållandet av ett system med olika tjänstetyper inom grundskolan och med krav på viss specialisering för behörighet till dessa tjänster innebär formella spärrar som kan hindra en flexibel läraranvändning. En sådan ordning kan varken skolans myndigheter eller dess befattningshavare vara betjänt av. Övervägande skäl talar därför för att endast en typ av lärartjänst finns inrättad i grundskolan och att genomgången grundutbildning enligt utredningens förslag ger behörighet till denna tjänst. Det kvalitetskrav som behörighetsreglerna avses garantera tillgodoses således genom kravet på genomgången grundutbildning.

Om denna lösning väljes uppkommer frågan om hur den enskilda kommunens behov att vid viss tidpunkt rekrytera lärare med viss specialisering skall kunna tillgodoses. Det berör bl. a. frågan om regler för ledigförklarande av tjänsten och för meritvärdering samt bestämmelser om företräde till viss tjänst. Vilken utsträckning denna typ av frågor kommer att regleras i kollektivavtal torde avgöras successivt i samband med att medbestämmandeavtal träffas för berörda personalgrupper. Oavsett i vilka former dessa frågor avgörs bör eftersträvas att läraruppsättningen inom en enskild kommun skall vara allsidigt sammansatt med hänsyn till de specialiseringsalternativ som finns i grundutbildningen. Vilken teknisk lösning som bör väljas för att åstadkomma detta bör utredas närmare under medverkan av berörda parter.

Sammanfattningsvis förordas sålunda att tjänsteorganisationen i grundskolan för de lärare som genomgått den av utredningen föreslagna utbildningen begränsas till en enda tjänst, lärare i grundskolan. Behörig till denna

tjänst är samtliga som genomgått den grundläggande lärarutbildningen. Frågan om former för ledigförklarande, urval bland sökande med hänsyn till specialisering, företrädesrätt osv. bör närmare övervägas sedan principbeslut fattats om en omläggning av lärarutbildningarna. Även frågor om arbetsskyldighet och regler för tjänstefördelning bland lärarna är väsentliga faktorer i detta sammanhang. Merparten av dessa frågor kan bli föremål för kollektivavtal varför frågorna fortsättningsvis bör handläggas direkt mellan parterna. Ett samlat partsarbete i dessa frågor bör påbörjas vid lämplig tidpunkt inför övergången till en ny lärarutbildning för grundskolan. I detta sammanhang förutsätts att parterna även behandlar frågan om eventuella ändringar i nuvarande tjänsteorganisation för redan utbildade lärare.

Särskilt yttrande av experten Lars G. Nilsson

Utredningens arbete

I direktiven för LUT 74 sägs att "de sakkunniga bör i första hand ta upp frågor om mål, struktur, innehåll och inre organisation av grundutbildningen för vad som nu benämns lärare för klass på låg- och mellanstadierna samt lärare i de ämnen som tidigare kallades läroämnen för grundskola, gymnasieskola och vuxenutbildning". Vidare sägs i direktiven att "vissa av de aspekter jag tar upp i fråga om lärarutbildningen är giltiga även för yrkeslärarutbildningen samt för utbildningen av förskollärare". Efter ungefär ett och ett halvt års arbete fick LUT 74 i uppdrag att även behandla utbildningen av "lärare i barnkunskap, barn- och ungdomskunskap, bostads/miljökunskap, dramatik, ergonomi, familjekunskap, formgivning, gymnastik, hemkunskap, konsumentkunskap, kostkunskap, slöjd, teckning och textilkunskap samt i delar av ämnena ekonomi, konst och konst- och musikhistoria". Vidare sägs i dessa tilläggsdirektiv att LUT 74:s allmänna överväganden även bör avse förskollärar- och fritidspedagogutbildningen samt musiklärarutbildningen.

Detta sätt att successivt komplettera utredningens uppdrag har inte varit bra för utredningens arbete. Den grundläggande planeringen av arbetet gjordes helt naturligt med utgångspunkt från att uppdraget omfattade klass- och ämneslärarutbildningen. De utbildningar som tillförts utredningen har sedan fått anpassas till en utredningsmodell och en föreställningsram, som de mycket lite har kunnat påverka. Ett exempel är att den probleminventering som görs av hur nuvarande lärarutbildningar fungerar helt baseras på undersökningar och forskningsresultat, som gäller klass- och ämneslärarutbildningen. LUT 74 har också valt att behandla ämnena barnkunskap, hemkunskap, gymnastik, maskinskrivning, musik, slöjd och teckning som en gemensam klump, som utredningen kallar "praktiskt-estetiska ämnen". Detta trots att dessa ämnen ibland har mera gemensamt med något annat ämne än med varandra. Det går därför inte att sammanföra dem under en gemensam rubrik. Det vore enligt min uppfattning olyckligt om en reformerad lärarutbildning kom att präglas av förlegade synsätt och värderingar av olika ämnen.

LUT 74:s förslag till grundskollärarutbildning

Jag delar LUT 74:s uppfattning att det är angeläget att öka antalet lärare kring eleven i de lägre årskurserna. Jag delar också utredningens uppfattning att det är angeläget att i de högre årskurserna dels minska antalet lärare kring eleven, dels minska antalet elever kring lärarna. Detta har också varit utredningens viktigaste styrfaktorer. Jag är däremot inte lika övertygad om att det enda eller kanske ens det bästa sättet att komma till rätta med detta problem är stora förändringar av lärarutbildningen. Mycket skulle kunna åstadkommas genom förändringar av skolans inre arbete.

Jag har emellertid trots detta anslutit mig till LUT 74:s förslag till grundskollärarutbildning. Jag anser dock inte att den ämnesteoretiska utbildningen, för vissa lärare i de högre årskurserna, är tillräckligt omfattande. Då jag anslutit mig till förslaget har jag emellertid förutsatt som självklart att alla lärare får möjlighet att genomgå den kompletterande grundutbildningen i tjänsten. Sker inte detta kommer lärarnas ämneskunskaper att vara alltför grunda. Den ökade trygghet i anställningen som LUT 74:s förslag leder till kommer då att motverkas av en ökad otrygghet i det dagliga lärararbetet. En otrygghet som har sin grund i bristande kunskaper i de ämnen läraren har att undervisa i.

Utbildning av och tjänstgöringsområden för lärare i bild, gymnastik, hemkunskap, musik och slöjd

LUT 74:s förslag till utbildning av lärare i bild, gymnastik, hemkunskap, musik och slöjd är som utredningen själv framhåller ett uttryck för att undervisningen i dessa ämnen, speciellt i de lägre årskurserna, måste förstärkas. Jag delar också helt utredningens uppfattning att förslaget nödvändigtvis inte innebär att andra vägar till lärarutbildningen i dessa ämnen är sämre eller obehövliga.

Jag delar däremot inte utredningens uppfattning när det gäller naturliga tjänstgöringsområden (behörighetsområden) för lärare i bild, gymnastik, hemkunskap, musik och slöjd utbildade enligt den s. k. "ettämnes-, (i förekommande fall) tvåämnes- och LUT 74-vägen". Enligt min uppfattning bör ettämnes- och tvåämneslärare i dessa ämnen vara den dominerande lärarkategorin i de högre årskurserna. Inte som LUT 74 föreslår lärareutbildade enligt utredningens förslag. Detta av flera skäl. Ett är att för vissa av dessa ämnen, t. ex. bild och musik, är den ämnesteoretiska utbildning som ryms inom LUT 74:s förslag till grundskollärarutbildning, inte tillräckligt omfattande för att läraren skall kunna uppfylla de krav som undervisningen i dessa ämnen ställer i de högre årskurserna. Ett annat skäl är rent arbetsmarknadsmässigt. Om ettämnesutbildningen som huvudsakligt avnämarområde enligt utredningen skall ha gymnasieskolan, vuxenutbildningen och kulturlivet, kommer tjänsteunderlaget att bli bristfälligt och osäkert. Timunderlaget i gymnasieskolan och vuxenutbildningen är dessutom inte sådant att det bär upp en ettämnesutbildning av en sådan omfattning att lärarutbildningens kvalitet inte påverkas negativt.

LUT 74:s förslag till tjänstgöringsområden för lärare i t. ex. bild och musik utbildade enligt LUT 74:s förslag och ettämnes- och (i förekommande fall)

tvåämnesutbildade lärare kan enligt min uppfattning komma att medföra att undervisningens kvalitet i de högre årskurserna i dessa ämnen kan komma att minska. Lärare utbildade enligt LUT 74:s förslag har inte tillräckliga ämneskunskaper för att kunna medverka i en kvalitativt tillfredsställande undervisning.

LUT 74:s tanke att lärare inriktade på de lägre årskurserna med sammanlagt 20 poängs utbildning i vad utredningen kallar "praktiskt-estetiska ämnen" skall kunna undervisa i t. ex. bild i de högre årskurserna finner jag helt oacceptabel.

Utredningen borde när det gäller avnämarområdet för lärare i bild, gymnastik, hemkunskap, musik och slöjd ha tillämpat samma resonemang, som man för när det gäller skolans tjänstestruktur: "För utredningen är det naturligt att det i en skola, som generellt sett bygger på allmän, bred lärarkompetens utan stark ämnes- eller stadiespecialisering ges vidgade möjligheter för lärare att fördjupa sina studier inom olika specialområden". Ettämneslärarna är en lärarkategori som har dessa möjligheter. De bör då självklart enligt min uppfattning i så stor utsträckning som möjligt utnyttjas i grundskolan.

LUT 74 borde, slutligen, ha avvaktat utvärderingen av den begränsade försöksverksamhet med tvåämnesutbildning som nu bedrivs. De uttalanden utredningen gör i detta sammanhang kommer sannolikt att påverka denna försöksverksamhet negativt. De kommer dessutom att väcka berättigat missnöje hos de lärarkandidater som under vissa förutsättningar, vad gäller t. ex. behörigheten, gått in i utbildningen.

LUT 74 föreslår att utbildningstiden för gymnasieskolans lärare i s. k. allmänna ämnen förlängs med 20 poäng. Utredningen tar emellertid inte i detta sammanhang det enligt min uppfattning naturliga steget att också föreslå att ämnesutbildningen i ettämnes- och (i förekommande fall) tvåämnesutbildningen av lärare i bild, gymnastik, hemkunskap, musik och slöjd samt utbildningen till barnavårdslärare också förlängs med 20 poäng.

De argument som används för en utökning av utbildningstiden för lärare i s. k. allmänna ämnen är med minst lika stor kraft giltiga även här.

När det gäller frågan om den dubbla behörigheten ansluter jag mig i stort till vad experten Carl-Axel Lareke framfört i särskilt yttrande.

Specialiseringsalternativet "fritidspedadog"

LUT 74 diskuterar utan att lägga ett konkret förslag ett specialiseringsalternativ i "fria och frivilliga aktiviteter" eller kanske snarare enligt en modernare terminologi icke-timplanebunden verksamhet. Enligt min uppfattning är det inte särskilt rationellt att på detta sätt presentera ytterligare en "fritidsutbildning". Jag anser att utredningen istället till diskussion borde ha fört ut ett specialiseringsalternativ, som innebär en form av fritidspedagogutbildning. En lärare med en sådan specialisering skulle vara mångsidigt användbar inom grundskolan och få möjlighet att möta eleverna både i timplanebunden och i icke-timplanebunden verksamhet. En sådan specialisering skulle också svara upp emot den integration och den samverkan mellan grundskola och fritidsverksamhet som nu alltmer håller på att växa fram.

Pedagogik/metodiklärarutbildningen

LUT 74 föreslår, efter en övertygande argumentering, att barnavårdslärarutbildningen skall bibehållas. Jag delar helt denna uppfattning. Att frågan överhuvudtaget diskuteras beror på riksdagens beslut att de förskollärare som genomgått den nya pedagogik/metodiklärarutbildningen efter revidering av vårdlinjens gren för barna- och ungdomsvård får behörighet för tjänst i barnkunskap samt barn- och ungdomskunskap i gymnasieskolan.

Utredningen diskuterar överhuvudtaget inte denna utbildning, som ju förutom att vara en lärarutbildning också är en gymnasieskollärarutbildning. Jag anser att LUT 74 borde ha behandlat även denna utbildning. Enligt min uppfattning är denna alltför kort. För att dessa lärare skall kunna undervisa på gymnasienivå krävs en bredd i utbildningen som ger inriktning mot såväl förskol- som fritidsverksamhet. För undervisning i lärarutbildningen krävs en fördjupad specialisering mot förskoleverksamheten. Detta ryms inte inom en utbildning som omfattar 20 poäng utan kräver minst 40 poäng. Behörigheten för att undervisa i gymnasieskolan bör dessutom vidgas till att omfatta även fritidspedogoger, som genomgått denna utbildning.

Forskningsanknytning – forskarutbildning

LUT 74:s behandling av lärarutbildningens forskningsanknytning präglas enligt min uppfattning trots en del intressanta uppslag av en alltför passiv inställning. De stora brister som finns idag framhävs inte i tillräcklig utsträckning. Detta medför att de lösningar som föreslås blir helt otillräckliga. En självklar utgångspunkt för en diskussion om lärarutbildningens forskningsanknytning är enligt min uppfattning att varje utbildningslinje skall kunna leda vidare till forskarutbildning och forskningsverksamhet med inriktning mot det yrkesområde utbildningen avser. Utredningens förslag vad gäller utbildningsvetenskaplig och utbildningsmetodisk forskning tillgodoser i viss utsträckning dessa krav. LUT 74 bortser emellertid nästan helt från det stora behov av ämnesteoretisk forskarutbildning som finns för t. ex. lärare i bild, hemkunskap, gymnastik, musik och slöjd. Karaktäristiskt för utredningens sätt att behandla den ämnesteoretiska forskarutbildningen är att de exempel utredningen använder sig av för att illustrera den ämnesteoretiska forskarutbildningen hämtas från ett ämne inom vilket sedan länge forskarutbildning bedrivits.

Enligt min uppfattning krävs det ekonomiska insatser av ett helt annat slag än LUT 74 tänker sig. Jag delar inte heller utredningens starka prioritering av den utbildningsmetodiska forskningen. För vissa lärarkategorier är den ämnesteoretiska forskarutbildningen lika angelägen. Om forskningsanknytningen för de nya högskoleutbildningarna inom undervisningssektorn skall bli en realitet inom överblickbar framtid krävs insatser för nu verksamma lärare och framför allt lärarutbildare. De måste ges ledighet med generösa villkor för forskarutbildning. Det krävs också att tjänster för dessa forskarutbildade inrättas inom lärarutbildningarna och inom ungdomsskolan.

Fortbildningens regionala organisation

LUT 74 presenterar tre modeller för regional organisation med ett visst förord för en organisation, som innebär en samverkan mellan länsskolnämnderna. Enligt min uppfattning borde man mera renodlat basera den regionala fortbildningsorganisationen på länsskolnämnderna.

Helt oberoende av organisationsmodell föreslår LUT 74 att de fasta tjänsterna som fortbildningskonsulent avvecklas. Det främsta skälet är att de resurser som idag binds i tjänster kan effektivare utnyttjas på annat sätt inom fortbildningen. Jag delar inte utredningens negativa uppfattning om konsulentorganisationen och de insatser fortbildningskonsulenterna gjort inom fortbildningen. Fortbildningskonsulenterna är enligt min uppfattning en mycket värdefull resurs i lärarfortbildningen, som det gäller att slå vakt om. Jag anser därför inte att fortbildningsfrågorna lokalt och regionalt löses genom att minska konsulentorganisationen. I stället krävs fler tjänster som fortbildningskonsult lokalt och regionalt i de ämnen som i dag saknar fortbildningskonsulter.

Tjänster och behörighetsvillkor

LUT 74 föreslår att vederbörande skolstyrelse skall ha möjlighet att ange behörighetsvillkor avseende årskursinriktning. Enligt min uppfattning har LUT 74 genom att föreslå en grundskollärarutbildning, som för vissa specialiseringsalternativ innebär en inriktning mot lägre eller högre årskurser, gjort bedömningen att det finns anledning att differentiera utbildningen på detta sätt. Jag har funnit utredningens skäl för detta övertygande. Jag anser det därför naturligt att behörighetsvillkoren utformas så att man inte bara kan utan skall ange årskursinriktning för lärare med specialisering i NO respektive SO.

Särskilt yttrande av experten Hans-Sören From

Lärarutbildningsutredningen har nu slutfört sitt arbete. Det förslag man lägger är i vissa avseenden mycket bra. Här vill jag särskilt nämna den obligatoriska arbetslivserfarenheten, forskarutbildningen och forskaranknytningen samt förslaget om att ta bort de graderade betygen.

På alltför många stycken är jag dock oenig med utredningens förslag. Oenigheten gäller principiella frågor som jag som studeranderepresentant måste markera i ett särskilt yttrande.

Den kritik jag vill rikta mot förslaget kan i huvudsak sammanfattas under följande punkter:

1. Lärarrollen och lärarutbildningens mål (kap 4)
2. Lärarutbildningens styrning (kap 4, 7, 13.1 och bilaga 4)
3. Grundskolläraren – behörighet, tjänster och utbildning (kap 5, 7 och 14).

Vidare skall synpunkter ges på LUT 74:s förslag om krav på arbetslivserfarenhet, om behörighet, urval och antagning, om specialpedagogisk utbildning samt om inskolning.

Lärarrollen och lärarutbildningens mål (Kap 4)

Utredningens ståndpunkt är att i första hand samhällets och skolans behov skall styra lärarutbildningen. Jag finner ingen anledning att avvika från denna utgångspunkt men menar att utredningen inte drar konsekvenserna av den. Mycket av utredningens tänkande ligger i kontrakurs mot en rimlig uppfyllelse av grundskolans behov.

Utredningen behandlar lärarrollen och talar om att den måste vidgas. I den vidgade lärarrollen ligger att skolans sociala uppgifter och medverkan i elevernas personlighetsutveckling betonas starkare än i dag. Om detta betyder att lärarutbildningen i större utsträckning skall vara öppen mot samhället och anknyta till verkligheten samt att läraren skall förstå de sociala orsakerna till oro, skolk och skoltrötthet då överensstämmer detta med min syn på vidgad lärarroll. Men innebär det även tolkningsmöjligheter mot en mer kurativ lärarroll då ställer jag mig mycket tveksam.

Det finns formuleringar i betänkandet som pekar på att man vill tona ner de pedagogiska sidorna i lärararbetet och i stället betona de sociala ännu mer. Jag tror inte detta skulle lösa skolans problem utan snarare kunna förstärka dem.

Jag skulle i stället – som en motvikt till utredningens tänkande – vilja teckna andra behov som borde understrykas. Samtidigt anser jag att den betoning av personlighetsutveckling som finns hos Lgr -69 och hos SÖ:s förslag till ny läroplan (Lgr -81) är tillräckligt.

Det behov jag vill slå vakt om är:

- de kunskapstillägnande och färdighetsträning uppgifter
- kvaliteten på kunskaperna
- kunskaper om problem- och projektinriktad undervisning
- behovet av en lärare som kan göra skolan till en meningsfull del av den sociala verkligheten (En allsidig och verklighetsanknuten skola).

Detta betyder att – enligt min uppfattning – den sociala fostran är underordnad dessa behov då barn fostras socialt genom att de tillägnar sig kunskaper om skolan, samhället och omvärlden.

Enligt min uppfattning blir skolan meningslös när den inte länge bidrar till att utveckla elevernas personlighet genom att de tillägnar sig kunskaper, färdigheter och "kunskaper om hur man skaffar sig kunskaper". Skolan blir, om man inte tar hänsyn till det ovanstående, en förvaringsanstalt – "studietiden är en livsform som har sitt eget värde" (Kapitel 4) – och lärarens kurativa och fostrande uppgifter växer. En sådan pedagogik skulle få dåliga följder. En sådan skola skulle kännetecknas av en ständig kris där endast nya och åter nya förstärkningsresurser av socioemotionell typ skulle ta bort symtomen men aldrig föra skolan ur krisen. En sådan skola lägger ansvaret på kunskapförmedlingen på hemmen. Resultatet blir att börden avgör allt – barn från arbetarhem förblir (med få undantag) en arbetskraftsreserv åt industrin. I en sådan skola kommer en elit att tillägna sig kunskaper medan en majoritet sitter av sin skoltid. I en sammanhållen grundskola, där man strävar till jämlika utbildningsmöjligheter oavsett klasstillhörighet och bostadsort, måste kunskapstillägnandet få en överordnad roll. Detta perspektiv finns inte hos LUT 74. Det är farligt och till en nackdel för skolan. Det går också tvärs

emot de strävanden som tidigare präglat arbetarrörelsens inställning i skolfrågor.

Utredningen borde ha sagt ifrån på ett entydigt sätt i ovanstående frågor. Detta är nu inte fallet. Jag skulle, som motvikt till utredningens framtidsprognos och lärarrollsuppfattning, vilja peka på behovet av en producerande skola vilken:

1. utgår från verkligheten (utnyttjar verkligheten som läromedel)
2. är allsidig då den speglar att barnen kommer från olika miljöer med olika värderingar
3. blir meningsfull genom att eleverna får producera sina egna läromedel, delta i produktiva aktiviteter och på andra sätt känner att de har en uppgift i samhället
4. är demokratisk i den bemärkelsen att elever och lärare behandlar varandra som jämlikar och har ett gemensamt inflytande och ansvar över utbildningen
5. tillämpar en pedagogik som utgår från att helheter och innehåll är de centrala byggstenarna vid all inlärning.

Ovanstående pedagogiska grundsyn måste naturligtvis avspegla sig i lärarutbildningen. Här vill vi framhålla att perspektivet måste vara att betrakta hela lärarutbildningen som praktik. Ingen del är oviktig då det gäller att forma den blivande läraren. Därför måste en bra lärarutbildning vara yrkesinriktad och kännetecknas av en långtgående varvning och integration mellan utbildningens huvudkomponenter (yrkesinriktad praktik, pedagogik, ämnesmetodik och ämnesteori). Därför måste man också tillämpa samma arbetsformer i lärarutbildningen som i grundskolan. Här vill jag notera att utredningen förtjänstfullt tar upp "problemorientering, fältkontakt och lagbaserat arbete" (4.5.6) "en helhetssyn på människan och hennes omvärld" (4.5.3) och "decentralisering och medinflytande" (4.5.2). Detta är bra och kan i stora drag sägas ligga i linje med beskrivningen ovan av min pedagogiska grundsyn.

Kapitlet avslutas dock med en sammanfattning. Sammanfattningen kan uppfattas på två sätt. Antingen som ett antal till intet förpliktigande fraser eller också kan man spåra starkt konformistiska tendenser. Formuleringar av typen ("kvalitet vad gäller livsprinciper och handlingsmönster"). Här borde utredningen ha talat rent ut i pedagogiska frågor och markerat att här inte avses att föra in en ideologisk grundsyn. En alternativ skrivning kunde fäst uppmärksamheten på:

- en yrkesinriktad och sammanhållen lärarutbildning,
- hög kvalitetsnivå på de ämnesteoretiska studierna,
- personlighetsutveckling som en funktion av kunskapstillägnande och tillägnande av erfarenheter. Jag har t. ex. svårt att tänka oss en "demokratisk människa som saknar kunskaper om demokratins innehåll, historia och villkor",
- faran i en betoning av "här och nu"-aspekten,
- ett bredare praktikbegrepp där hela utbildningen betraktas och värderas som praktik medan man urskiljer de olika praktikformerna (yrkesinriktad-samhällsinriktad-osv.),

- behovet – för personlighetsutvecklingen – av en varvad och integrerad utbildning,
- vikten av att man lokalt tar fram pedagogiska grundsyn*er* som är förenliga med Lgr men är olika då jag utgår från att i ett pluralistiskt samhälle lämnas utrymme för olika ideologiska uppfattningar,
- att lärarutbildningen skall bedrivas med demokrati som arbetsprincip. Vilket utesluter att demokratin förvandlas till en tom fras vilken skall förgylla vissa samarbetsformer som garanterar lärarutbildarna det avgörande inflytandet. Utgångspunkten för en demokratisk lärarutbildning är att lärarkandidaterna tar ansvar för en yrkesinriktad utbildning med uppgift att producera lärare för den svenska grundskolan.

Det kan sägas att mycket av detta finns i LUT 74:s betänkande. Det går att tolka vissa skrivningar åt detta håll. Men huvudtendensen och det är det väsentliga, går åt motsatt håll. Därför har jag i det ovanstående kritiserat utredningen för dess:

- syn på den framtida lärarrollen,
- pedagogiska grundsyn.

Lärarutbildningens styrning (Kapitel 7 m. m.)

Utredningen utreder förtjänstfullt (7.1–7.1.4) frågan om *styrning*. Den anmärkning som kan riktas mot dessa beskrivande avsnitt är att de i mycket liten utsträckning fäster vikt vid att högskolereformen inte endast innebar en förändring av beslutsnivåernas vikt utan också innebar en förändring vid val av styrinstrument och på så vis påverkat hela utbildningsplaneringen. (Se B. Östergren, Utbildningsplanering för förnyelse, UHÄ Rapport 1977:2). Detta kan ses som en bagatell men det får konsekvenser och leder till att utredningen inte anknyter till den utbildningsplanering som tillämpas inom högskolan *i dag*. Utredningen verkar nämligen inte ha förstått linjenämndernas betydelse.

Hur ser utredningens modell för utbildningsplanering ut?

Man vill betona två styrinstrument:

1. Måldokument
2. Lärarutbildare (genom fortbildning).

Därutöver förespråkar utredningen en rätt långt gående centralstyrning genom utbildningsplaner som får ett vidgat innehåll jämfört med dagens förhållande. Det verkar som om här föreligger två olika "styrningar" med olika mål. Måldokumentet och lärarutbildarfortbildningen syftar till att uppnå en gemensam pedagogisk grundsyn och den administrativa styrningen genom utbildningsplanerna syftar till att förverkliga grundskollärarmodellen och en bred (icke yrkesinriktad) utbildning med hög grad av utbytbarhet. I den senare riktningen verkar också utredningens förslag till yttre organisation som i kapitel 7 motsvaras av utbildningens uppdelning på två huvudkomponenter (i dag talar man om *fyra*). Jag anser att denna modell, för utbildningsplanering, är oacceptabel. Detta av två skäl:

1. Den tar ingen hänsyn till linjenämndernas centrala roll i utbildningsplaneringen. Genom betoningen av lärarutbildarnas roll (fortbildning)

förskjuts dessutom delar av ansvaret från UHÄ till SÖ!! (kapitel 10.3.6)

2. Den tar inte någon hänsyn till vad som sagts i kapitel 4 om personlighetsutvecklingen. Här måste det påpekas att en personlighetsutvecklande lärarutbildning som inte låter lärarkandidaterna få ett stort inflytande över utbildningens uppläggning (struktur), varvningen mellan komponenterna och valet av arbetsmetoder är inte någon personlighetsutvecklande utbildning. Detta understryker att jag har rätt i vår förmodan att LUT 74:s personlighetsutveckling mera rör social fostran och terapi än utvecklingen av en demokratisk lärare.

Jag skulle här i detalj kunna gå in och bemöta utredningens ståndpunkter. Detta avstår jag från och hänvisar i stället till Bertil Östergrens funktionsstudie, den pågående utvärderingen av utbildningsplanerna inom sektorn för undervisningsyrken och den funktionsstudie över planeringsberedningarna som UHÄ nyligen publicerat (UHÄ Rapport 1978:19). I stället för en vederläggning av LUT 74:s ståndpunkter vill jag här – konstruktivt – presentera min syn på styrningsfrågorna.

När det rör styrning och utbildningsplanering är det två saker som är viktiga. Dels valet av beslutsnivå (i den statliga hierarkin) och de styrinstrument som står till förfogande på de olika nivåerna. Man kan urskilja *fyra* nivåer för utbildningsplanering. Det är planeringsberedningen (UHÄ), linjenämnden (lokalt högskoleorgan), institutionsstyrelsen (lokalt högskoleorgan) och de närmast berörda i undervisningsgruppen (studerande och lärare). Att linjenämnderna kan delegera ansvaret för vissa delar av utbildningsplaneringen till institutionsstyrelser (kursplaner) gör att det inte finns något behov av sektorsorgan (planerings- eller förvaltningsnämnder) för att fylla *dessa* uppgifter. Däremot kan jag tänka mig att det på de större högskoleorterna (i avvaktan på en uppsplittring enligt Stockholms modell) kan finnas behov av förvaltningsnämnder för att fördela sektorsanslaget mellan linjenämnderna där högskolestyrelsen inte kan åta sig uppgiften på ett tillfredsställande sätt. När det gäller utbildningsplaner, lokala planer och kursplaner saknar dessa icke-författningsbundna organ en uppgift. Därför begränsar jag mig till de fyra nivåer som jag nämnt och utgår från att ett ändamålsinriktat sektorsanslag också i framtiden går direkt till högskoleenheten. Därigenom har man valt att inte utnyttja medelstilldelningen för att detaljstyra utbildningen.

På planeringsberedningsnivå bör man utforma avsiktsrelaterade utbildningsplaner som inte går in på utbildningens struktur utan endast anger huvudkomponenternas (praktik, pedagogik, metodik, ämnesteori) ramar. Jag delar här den syn som kommit till uttryck i den diskussionspromemoria som författats av Gunnar Bergendahl och Ulf P Lundgren ("Utbildningsplaner för sektorn för undervisningsyrken" Pbu 1977) och vill understryka vikten av att dessa avsikts- eller syftesrelaterade utbildningsplaner skall lämna utrymme för målkonflikter också när det gäller grundsynen. I de avsnitt som behandlar de yrkesspecifika avsikterna bakom utbildningen är det rimligt att man framhåller viktiga lärarfunktioner och uppgifter. Där bör man t. ex. markera att all lärarutbildning skall ha inslag av specialpedagogik (läsinlärning), ge lärarkandidaterna en uppfattning om invandrarnas problem, belysa det svenska skolväsendets historia och utveckling i framtiden (med stark

betoning av de skilda tänkesätt som finns i dessa frågor) osv. Dessa avsnitt skulle kunna liknas vid de "Mål och riktlinjer" som fanns före högskolereformen utan att de fördenskull kopplas till någon utbildningsteknologisk normalstudiegång.

Som Bergendahl och Lundgren påpekar i ovannämnda diskussionspromemoria: "För att åstadkomma en levande kommunikation mellan utbildningsorganisationens olika delar måste utbildningsplanerna ge näring åt en debatt i syfte att fortlöpande förnya och förbättra utbildningen. Detaljstyrda utbildningsplaner uttrycka i ett teknologiskt språk, är i vår mening ett uttryck för en ideologi som vuxit fram inom ett starkt hierarkiskt utbildningssystem".

Avsikten med den stora lokala friheten när det gäller struktur, varvning och integration är att man lokalt bör sträva efter att utveckla en utbildningsplanering för förnyelse.

På linjenämndsnivå skall man ge utbildningen en lokal struktur som är pedagogiskt motiverad utifrån de lokala och regionala förutsättningarna. Här ligger den avgörande nivån när det gäller att garantera utbildningens yrkesinriktning och samtidigt genomföra lokal profilering (SIL i Härnösand, samiska tillvalskurser i Luleå osv.). När det gäller profileringen vill jag här markera en viktig distinktion. Dels kan man tala om en allmän yrkesprofilering vilken har angetts i de avsiktsrelaterade centrala utbildningsplanerna och dels kan man tala om en lokal profilering inom den allmänna yrkesprofileringens ram. Här måste det finnas lokal frihet att inom en modell kunna byta ut något av fördjupningsalternativen mot en lokalt profilerad kurs typ: samiska. Detta ger en frihet och en möjlighet till lokal och regional anpassning som saknas i LUT 74:s modell.

Därutöver har linjenämnderna ansvaret för det pedagogiska utvecklingsarbetet inom grundskollärarutbildningen och uppgiften att se till att utbildningen håller en hög kvalitet. Dessa uppgifter kan inte – odelat – ges åt lärarutbildarna som förberetts genom fortbildning. Det centrala i modellen blir betoning av att ge utbildning till alla i linjenämnden ingående grupper (lärare, studerande, yrkeslivsrepresentanter) samt en markering av det självklara i att de lärarkandidater som ingår i linjenämnden får tillgodoräkna sitt arbete där som en del av sin utbildning till grundskollärare. Det är ingen brist när en lärarkandidat är frånvarande för att delta i linjenämndernas eller annat studerandefackligt arbete. Bristen ligger i att så få kan få möjligheten då representationen är begränsad.

På institutionsstyrelsenivå utformas kursplanerna. Detta förutsätter att man inte följer LUT 74:s förslag till yttre organisation utan i dess ställe behåller den nuvarande organisationen med exempelvis "institutionen för grundskollärarutbildning" som ersättare till "institutionen för klasslärarutbildning". På institutionsnivå ligger också uppgiften att både organisatoriskt och i kursplanerna garantera en sammanhållen lärarutbildning.

Enligt min uppfattning bör institutionen inte skriva fram några detaljerade förslag till kursplaner. Man kan här tänka sig att kursplanerna är mer detaljerade under de första terminerna medan de minskar i detaljeringsgrad i takt med att lärarkandidaterna inskolas i ett fritt arbetssätt. Uppgiften att ge kurserna dess centrala innehåll vilar på undervisningsgruppen.

Undervisningsgruppens (arbetslagets) viktiga uppgift är att formulera den pedagogiska grundsyn som behövs för att hålla samman utbildningen lokalt.

Genom en lokal grundsynsdebatt, som förs utifrån utbildningsplanen, läroplanen för grundskolan och de ideologiska värderingar som deltagarna bär med sig, byggs förutsätttningen för att den stora lokala friheten inte skall leda till att utbildningen går över styr och endast producerar "intressanta personligheter" men inga dugliga lärare.

Min syn i styrnings (utbildningsplanerings) frågan går emot utredningen i flera viktiga avseenden:

1. Linjenämnden skall ha det centrala ansvaret för utbildningens struktur, varvning och integration. Den skall också ha det övergripande pedagogiska ansvaret att utvärdera och förändra utbildningen.
2. De centrala utbildningsplanerna skall inte ange utbildningens struktur utan endast, som i dag, uppehålla sig vid huvudkomponenternas ramar. Vilket lämnar utrymme för lokal profilering.
3. Det skall inte förekomma en ideologisk likriktning i grundsynsfrågan. En sådan likriktning förhindrar en utveckling av kritiskt tänkande lärare med förändringsberedskap. Den för med sig en konservativ skola med konservativa och anpassade lärare. Det måste vara varje undervisningsgrupps uppgift att med hjälp av de centrala dokumenten forma en gemensam grundsyn där man centralt får acceptera att det kan finnas skillnader från ort till ort.
4. Lärarutbildningen skall vara sammanhållen och inte splittras upp på universitetens ämnesinstitutioner. Den bör organiseras under en "institution för grundskollärarutbildning" där, på de större utbildningsorterna med egen pedagogisk institution, den praktiskt pedagogiska personalen har dubbel anknytning till både den pedagogiska institutionen och till institutionen för grundskollärarutbildning.

Grundskolläraren: Behörighet, tjänster och utbildning (Kapitel 5, 7 och 14)

De undersökningar som utredningen för fram visar på behovet av en vidare behörighet och kompetens vad gäller ämnen och årskurser än vad dagens lärare på grundskolan har. Förutom detta för utredningen fram ett antal motiv som även de pekar på behovet av en "bredare lärare". Tre av dessa är:

- kontaktaspekten: eleven bör inte ha för många lärare,
- kontinuitetsaspekten: möjligheten för en lärare att följa en klass över dagens stadiegränser,
- helhetsaspekten: läraren bör få en bred erfarenhet från alla stadier under sin utbildning.

Utredningen säger sig försöka uppfylla dessa behov genom s. k. grundskolläraren. Förslaget innebär att läraren får en viss breddning i ämnesbehörigheten eller en viss vidgning vad gäller årskursbehörigheten. Detta kan ge intrycket att man fått en enhetslärare. Så är inte fallet. Vad grundskolan får är 14 typer av grundskollärare.

Jag kan inte se att LUT 74 genom de nya lärartyperna uppfyller vare sig de behov som skrivits fram i Berit Asklings undersökning eller de ovannämnda.

Av denna anledning kan jag inte ställa mig bakom de förslag som berör frågan om tjänster och behörighet samt frågan om grundutbildnings struktur och innehåll. Kritiken kan sammanfattas i följande punkter:

1 Den behörighet som ges den nya läraren är allt för snäv.

Främst gäller detta lärare som utbildas för lägre årskurser. Dessa kommer att få specialisera sig mot NO+Ma eller SO+Sv. Nuvarande låg- och mellanstadielärare har en vidare ämnesbehörighet. Detta ger vid handen att vi i framtiden har att vänta oss ett ämneslärarsystem på de lägre årskurserna (1–6). Skäl som motiverar en så genomgripande förändring skulle i huvudsak vara att barn behöver fler vuxenkontakter i de lägre åldrarna. Motivet kan verka riktigt, men jag vill påpeka att utredningens förslag inte innebär en försiktig utan en kraftig ökning av antalet vuxenkontakter på de lägre stadierna.

Hur fungerar det i skolan i dag? Förutom klassläraren och de lärare som finns i arbetslaget möter eleven både speciallärare och invandrarlärare samt lärare i praktisk-estetiska ämnen. Detta innebär att antalet lärare kring eleven knappast kan anses som litet. Lägger man därtill de vuxenkontakter som kan etableras med matsalspersonal, vaktmästare och de personer som ska handha fria och frivilliga aktiviteter så finns plötsligt en mängd vuxna människor kring eleven.

Jag vill alltså starkt ifrågasätta utredningens bild av ett "timglas" där det är färre vuxenkontakter på de lägre stadierna än vad vi har på förskolan.

2 Genom det tillsättningssystem och de tjänstetyper som föreslås kommer inte den stadieövergripande tjänstgöringen kunna realiseras.

Främst kommer detta att drabba möjligheterna att följa en klass från mellanstadiet till högstadiet. De stadieövergripande tjänstgöringsmöjligheterna inskränks enligt förslaget bara till ett ämne – Sv eller Ma. Utredningen pekar själv på svårigheterna att kunna följa respektive hämta upp en klass i enbart ett ämne. För att kunna överbrygga problem av geografisk och/eller tjänsteunderlagskaraktär så krävs mycket bredare behörighet. Vad gäller tjänste- och behörighetsfrågor i övrigt vill jag hänvisa till det särskilda yttrande som Ingrid Lunde m. fl. lagt på kap. 14.

3 Den utbildningsmodell som utredningen föreslår är allt för fastlåst.

Modellens struktur innebär att utbildningens delar måste genomgås i en viss tidsföljd och att parallell läsning av olika ämnen bara kan ske inom ett utbildningsblock. Detta innebär avsevärda inskränkningar jämfört med den struktur som i dag finns på t. ex. klasslärarutbildningen.

4 Utbildningens basblock är alldeles för snävt inriktad på Sv eller Ma.

Om man har för avsikt att ge läraren en utbildning som ger bred behörighet så kan inte basutbildningen bara bestå av två ämnen. (Kommunikation + svenska eller matematik). En basutbildning måste vara en metodisk inriktad ämnesutbildning i skolans basämnen. Hit hör då naturligtvis både Sv och Ma men även SO och NO samt Eng och PE-ämnena.

5 Den nya formen av två-ämneslärare i de praktiska-estetiska ämnena måste ifrågasättas starkt.

De praktiska-estetiska ämnena skiljer sig från de s. k. allmänna ämnena genom sin färdighetstränande karaktär. Det ställs extra stora krav på yrkeskunnande för att klara uppgifterna att lära ut dessa färdigheter.

Jag delar i och för sig uppfattningen att alla lärare borde ges förstärkt utbildning i basämnena Sv och Ma. Men i valet mellan att förstärka dessa ämnen och att korta ner utbildningen i huvudämnet (t. ex. musik) så väljer jag hellre att behålla de nuvarande ett-ämnesutbildningarna.

Möjligheterna för dessa två-ämneslärare att få utnyttja sin behörighet i Sv eller Ma är dessutom begränsad, då alla de 14 olika grundskollärarna kommer att ha behörighet i ettdera ämnet Sv eller Ma. Det är ju lätt att räkna ut hur små möjligheterna blir att få undervisa i detta ämne.

För övrigt hänvisar jag på den här punkten till det särskilda yttrande som Gert Z Nordström lade på Lärarutbildningskommitténs huvudbetänkande "Fortsatt reformering av lärarutbildningen" (SOU 1972:92).

I detta sammanhang bör man även ifrågasätta specialiseringen mot lärare i fria och frivilliga aktiviteter.

Liksom för de praktisk-estetiska inriktade grundskollärarna kan man ifrågasätta möjligheten att utnyttja behörigheten i Sv och Ma. Dessutom får man här lägga märke till att vi har en utbildning för lärare med dessa uppgifter, nämligen fritidspedagogerna. SIL-projektet i Härnösand visar också att fritidspedagogutbildningen mycket väl låter sig sammankopplas med övrig lärarutbildning utan att man för den skull behöver ha en gemensam utbildning.

Därför tror jag personligen inte att man löser samarbetsproblem t. ex. mellan lärare och fritidspedagoger genom någon typ av kombinationslärare.

6. Den praktiska-pedagogiska utbildningen blir mycket svag i främst tre avseenden.

a) *Koncentrationen av praktik, metodik och pedagogik till två stora block, ett i början och ett i slutet, innebär att PMP-inslagen under den ämnesteoretiska utbildningen blir av starkt begränsad omfattning.* Jämfört med dagens klasslärarutbildning blir praktiken ett litet inslag i den 2,5-åriga ämnesteoretiska utbildningen. Den varvade och integrerade utbildning som försvaras av de flesta lärarstuderande och lärarutbildare kommer att försvinna genom LUT:s utbildningsmodell.

b *Den uppdelning som görs mellan praktik, metodik och pedagogik å ena sidan och ämnesteorin på andra omöjliggör en integrerad undervisning.* Denna starka separering befästs på flera ställen i betänkandet. Genom det förslag till inre organisation (Kap 7) som utredningen lägger delas de fyra huvuddelarna upp i två: praktisk pedagogik och ämnesteori. Syftet med detta är att samordningen mellan praktik, metodik och pedagogik måste förbättras. Vad som då får offras är den viktiga samordningen mellan dessa tre och ämnesteorin. I förslaget till yttre organisation blir den här separeringen ännu tydligare. Här låter man ansvaret för den praktiska pedagogiken vila på en institution knuten till lärarhögskolan medan ansvaret för de ämnesteoretiska studierna läggs på universitetens ämnesinstitutioner.

Jag kan inte acceptera att en sammanhållen lärarutbildning på detta sätt splittras upp i en mängd separata bitar utan inbördes samordning eller

helhet. När det gäller motiven för en separering av ämnesutbildningen tar man i utredningen fasta på det positiva med möjligheterna till samläsning med andra studerande. Man menar att man kan fylla ut ämneskurserna med "enstaka kursare". Denna syn utgår ifrån en resurssparande målsättning som inte ser till utbildningens kvalité. Jag är av den uppfattningen att samläsning kan ha en positiv sida men den måste i så fall ha en pedagogisk målsättning och inte en ekonomisk.

c *Den handledda praktiken garanteras inte i utbildningen.* För att praktikinslagen inte skall få formen av besök på skolor, institutioner m. m. så måste de lärarstuderande ges handledd praktik. Handledningen är nödvändig för att praktikanterna ska förstå vad de ser och få tid till diskussion om vad de sett. Praktiken får inte bli fristående från övriga inslag i utbildningen. Handledarna har en viktig utbildningsfunktion. Handledd praktik är ett av de dyra inslagen i lärarutbildningen. I besparingsdagar som dessa finns stora risker för att handledd praktik skärs ner eller t. o. m. tas bort helt.

Utredningens skrivning på denna punkt är mycket vag. Man undviker formuleringar där man föreslår handledd praktik. För att inte hamna i de problem som nyligen drabbat praktiken på förskollärarutbildningen så krävs tydliga formuleringar där den handledda praktiken garanteras.

Min kritik riktas mot många punkter. Detta betyder inte att jag vill förkasta LUT 74 för att bevara dagens utbildning. Lärarutbildningen måste reformeras. Grundskolan behöver en "bredare" lärare. Jag anser inte att LUT 74:s grundskollärarutbildning kan ligga till grund för en reform i den riktningen. Därför vill jag här ge några konstruktiva förslag på hur en grundskollärarutbildning kan se ut:

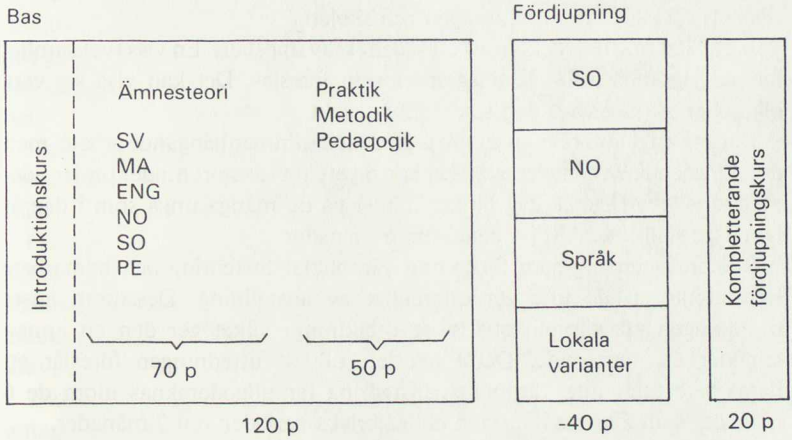
Alternativ grundskollärarmodell

När man diskuterar utbildning hamnar man lätt i en diskussion som tar sin utgångspunkt i olika modeller. Detta modelltänkande låser ofta upp debatten kring vissa lösningar och blir gärna en diskussion om poäng för olika ämnen. Detta är naturligvis mycket svårt att komma ifrån. När jag nu skall forma ett alternativt förslag hamnar jag också i detta synsätt men hoppas att den remissdebatt som följer blir mer kreativ på den här punkten.

Några huvudpriniper för grundskollärarutbildningen

- utbildningens struktur, varvning och integrering utformas lokalt,
- utbildningens innehåll anges centralt i form av poäng,
- den grundläggande utbildningen bör vara på 160 poäng,
- utbildningen uppdelas i basblock, alternativa fördjupningskurser och kompletterande fördjupningskurser,
- basblocket ska innehålla de ämnen som finns i grundskolans lägre årskurser,
- fördjupningsalternativ ska finnas i SO, NO och språk men lokalt skall även andra alternativ vara möjliga t. ex. samiska,
- basblocket ska vara en grundutbildning för grundskolans lärare men dess ämnesinriktning ska i huvudsak ge kompetens att undervisa i grundskolans låg- och mellanstadium (årskurs 1–6),

- fördjupningsstudierna ska i huvudsak ge kompetens att undervisa i fördjupningsämnena på grundskolans högstadium,
- basblock och fördjupningsblock skall utgöra en sammanhållen lärarutbildning som ger allmän grundskollärarbehörighet,
- antagning skall ske till hela grundutbildningen men det ska finnas möjlighet till etappavgång efter genomgången basutbildning.



Ovanstående "modell" beskriver en grundskollärarutbildning mot följande tjänster:

1. Tjänst som lärare i grundskolans årskurs 1–6 (efter etappavgång).
2. Tjänst som lärare i grundskolans årskurs 1–9 med specialisering mot SO, NO eller språk.

Det skulle ge *en* klasslärare under årskurs 1–6 och ett system, i stort sett, enligt LUT 74, på de högre årskurserna.

Modellen ger en utbildning som är sammanhållen, integrerad och varvad under de första tre åren. Jag förutsätter att man under dessa år lägger in nödvändiga inslag av specialpedagogik/metodik som ingår i dagens klass- och ämneslärarutbildningar. Basutbildningen ger alltså en *bas* i dubbel bemärkelse. Dels kunskaper i de ämnen som behöver behärskas för tjänstgöring i årskurs 1–6 och dels en grundläggande praktisk-pedagogisk utbildning.

Genom förstärkning av de praktiskt pedagogiska inslagen under basutbildningen och genom att denna är sammanhållen, varvad och integrerad (när det gäller huvudkomponenterna) kan vi förutsätta att lärarkandidaten utvecklas mot en lärare med en helhetssyn på sina uppgifter (personlighetsutveckling). Med denna basutbildning som grund kan specialiseringskurserna göras bredare och eventuellt läsas tillsammans med övriga högskolestuderande. Här förutsätter jag att studerande på grundskollärarlinjen också får en ämnesmetodisk utbildning parallellt med den ämnesteoretiska (ca 15–20 procent).

Här har jag endast stannat vid de allmänna dragen hos modellen och förutsätter att SFS/PUS återkommer med ett mera genomtänkt och helgjutet alternativ i samband med remissomgången.

Arbetslivserfarenhet (kapitel 12.1)

En av utredningens uppgifter har varit att införa arbetslivserfarenhet som ett led i all lärarutbildning. Efter det att frågan noggrannt utretts har det framkommit att arbetslivserfarenhet bör ställas som tillträdeskrav till lärarutbildning. Detta innebär att åldern för inträde i utbildningen ökar samtidigt som erfarenheterna, från andra arbetsfält än skolans, blir ett tillskott till både lärarutbildningen och skolan.

Jag ställer mig helt bakom att ett sådant krav uppställs. En viss tveksamhet känner jag ändå inför de tidsgränser som föreslås. Det kan visa sig vara olämpligt att just välja den s. k. 15:9:3-regeln.

Det är riktigt att kräva en längre period med sammanhängande arbete, men den föreslagna 9-månadersgränsen kan bli ett allt för stort hinder under tider med stor arbetslöshet. Jag tänker främst på de många unga som i dag är hänvisade till s. k. AMS-arbeten om 6-månader.

I det resonemang som förs kring värnpliktstjänstgöring och hemarbete konstateras att de inte ger erfarenhet av anställning. Dessutom anser utredningen att värnpliktstjänst är utbildning, vilket ger den en annan karaktär än hemarbete. Detta har lett till att utredningen föreslår att hemarbete men inte värnpliktstjänstgöring får tillgodoräknas inom de 6 månader som återstår efter den obligatoriska perioden om 9 månader.

Jag anser att resonemanget varken är riktigt eller konsekvent. Värnpliktstjänstgöring är förvisso formellt sett utbildning, men måste ändå anses ge mer erfarenhet av arbetsmiljö och fackliga frågor är vad hemarbete gör. I konsekvensens namn bör man därför antingen tillgodoräkna båda eller också ingen.

Nu kan man i dagens arbetsmarknadsläge falla för tanken att båda skall få tillgodoräknas. Detta innebär naturligtvis att arbetslivserfarenhetskravet delvis urholkas eftersom man ruckat på kravet om erfarenhet genom anställning.

Utifrån utredningens perspektiv med 15:9:3-regeln vill jag anföra följande: Låt den resterande tiden om 6 månader vara öppen för olika typer av erfarenhet. Möjligheter skulle då finnas att inom denna tid få tillgodoräkna både hemarbete och värnpliktstjänst. Dessutom skulle här även räknas sådant pedagogiskt arbete som inte fick tillgodoräknas i 9-månaderskravet. Vad som fortfarande inte skulle få ingå är utbildning.

Behörighet, urval, antagning (kapitel 12.2)

I samband med högskolereformen markerades att tillträdet till högskolan skulle breddas. Nya grupper skulle få tillträde genom ett nytt antagningssystem som premierade arbetslivserfarenhet och begränsade de allmänna förkunskapskraven. Ett av målen med denna reform var att minska den sociala snedrekryteringen. Vissa undersökningar pekar mot att målet, i detta avseende, inte uppnåtts men det bör vara ett mål som högskolan strävar mot – inte från.

LUT 74 har, i avsnittet om arbetslivserfarenhet som särskilt förkunskapskrav, talat om behovet av lärare med erfarenheter utanför undervisningssektorn. Det är en fördel om de yrkesverksamma lärarna har en bredare

referensram än den som ges av skolan och dess ofta isolerade värld. Detta behörighetshänseende borde premiera de grupper som har arbetslivserfarenhet dvs. 25:4-or och sökande från folkhögskola.

I sitt förslag till särskilda behörighetskrav (12.2.2.3) visar utredningen att de inte vill dra några konsekvenser av ovannämnda inriktning för högskolan och utredningen. Kraven för hälften av de sökande till grundskollärarutbildning är på 3-årig HSENT. Övriga klarar sig knappt med 2-årig gymnasial utbildning. Ingen hänsyn tas till att underlätta för sökande från folkhögskola och gruppen 25:4 att komplettera den särskilda behörigheten. Detta är inte bra och det ger en annan dignitet åt förslaget till obligatorisk arbetslivserfarenhet.

Det obligatoriska arbetslivserfarenhetskravet ser här ut som ett alibi för att utredningen kraftigt försämrat möjligheten för dessa grupper att få tillträde.

Genom den långa förutbildningen i kombination med den förlängda lärarutbildningen kommer utredningens förslag att leda till en ökad social snedrekrytering. Detta kan jag sluta mig till av de erfarenheter som finns från andra – långa – hårt spärrade utbildningar med omfattande förkunskapskrav.

Därför kan jag inte ställa mig bakom utredningens förslag vad gäller urval, antagning och behörighet.

Förslaget borde ha markerat att två-årigt gymnasium skall gälla som särskilt förkunskapskrav till samtliga linjer utom de praktiskt-estetiska samt markerat att utbildningen skall ta emot direktsökande från folkhögskolan. För 25:4 kunde utredningen ha övervägt möjligheten att föreslå något slags propedeutisk kurs.

Specialpedagogisk utbildning (kapitel 10)

Lärarutbildningsutredningen lägger ett förslag till specialpedagogisk lärarutbildning som starkt skiljer sig från dagens utbildning på fyra punkter. Det är min uppfattning att LUT 74:s förslag inte förbättrar den nuvarande utbildningen på någon av dessa punkter.

1. *Inriktningen – vidden*

LUT 74 utgår från att nuvarande behov av specialpedagogiska insatser skall vara oförändrat. Man menar att SÖ:s norm (0.30 lvtr/elev) markerar ett verkligt behov som har sina rötter i en vidgning av det specialpedagogiska begreppet från allmän skoltrötthet till grava handikapp. Denna inriktning har varit vägledande för förslaget till inledande gemensam kurs och även motiverat till införande av en "socio-emotionell" specialiseringsmodul som – tydligen – skall ersätta nuvarande gren 1.

Enligt min uppfattning har LUT 74 fel i detta angreppssätt. Om det är så att behovet av specialpedagogiska insatser ökat så kraftigt kan det inte lösas genom LUT 74:s förslag. Det naturliga vore att göra tvärtemot vad utredningen föreslår, dvs. förstärka de specialpedagogiska inslagen i den grundläggande lärarutbildningen och avgränsa specialläraren uppgifter i stället för att utvidga dem. Specialläraren skall vara en resurs för barn med

särskilda behov inte ambulerande mästare i gruppdynamik och konfliktlösning som kan angera polis i bevärliga situationer.

Utredningen borde alltså ha lagt ett förslag om begränsade vidden/inriktningen hos den specialpedagogiska lärarutbildningen och riktat in den mot barn med grava handikapp och störningar.

2. *Innehållet*

LUT 74:s förslag vad gäller innehållet i den specialpedagogiska lärarutbildningen lämnar en del frågetecken. Vad jag kan förstå vandrar utredningen vidare i de fotspår som antytts i markeringen av vidden och inriktningen. Innehållet blir utslätat och allmänt. Det verkar som om de individuella socioemotionella pålagringarna är viktigare problem för LUT 74 än t. ex. de syn- och hörselskadades problem. Att förstå att ett handikapp av fysisk karaktär oftast åtföljs av sociala problem det är en sak. Att göra speciallärarutbildningen till ett slags psyko-social innovatörsutbildning det är en helt annan sak. Dessutom verkar det underligt att utredningen så kraftigt vill relatera problem till främst individ- och relationsproblem. De flesta är i dag ense om att problemen har sociala rötter som man måste angripa om man vill lösa dem.

3. *Socio-emotionell fördjupning*

Av vad jag sagt tidigare framgår det att jag är kritisk mot den socioemotionella fördjupningsdel som utredningen lägger förslag på. Utredningens argument, att dessa behov ökar, vill jag relatera till dels en dålig lärarutbildning och dels samhällsproblem. Specialiseringsalternativ har ingen relevans i detta sammanhang.

De lärare som genomgått den "socio-emotionella" utbildningen kommer dessutom att få en mycket underlig funktion på grundskolan. De kurativa och sociala uppgifterna sköts ju av skolsköterska, kurator och skolpsykolog. De skolledande uppgifter har skolledarna ansvaret för och för speciallärarupp-gifterna föreslår LUT 74 att det utbildas lärare med i stort sett dagens specialpedagogiska inriktning. Den socio-emotionellt utbildade läraren har ingen arbetsuppgift i skolan.

4. *Praktikorganisation*

I utredningens förslag ligger en praktikorganisation som utgår från den skola där lärarkandidaten hade tjänst då han/hon sökte till utbildningen. Studerande på den specialpedagogiska utbildningen skall enligt förslaget ha praktik i sina tidigare klasser. Detta vill jag bestämt vända mig emot då det speglar en vårdslös inställning till behovet av praktik på specialinstitution och i klinik samt visar att utredningen inte har tagit någon hänsyn till erfarenheterna av dagens praktikorganisation.

Dessutom pekar LUT 74:s praktikmodell mot att studerande låses vid den "egna skolan" i en omfattning som inte kan anses befogat. Enligt min uppfattning borde utredningen ha förordat en lösning i linje med dagens praktiksystem som, i allt utom handledarfrågan, synes vara till belåtenhet för de studerande. Man har t. ex. möjlighet att koncentrera sin praktik (fritt vald)

på de områden där man just saknar erfarenheter. En finess som utredningen inte lämnar dörren öppen för. Till detta kan man föra att dagens gren 1-utbildning innehåller en stor del samhällsinriktad praktik. Denna tas inte upp i förslaget vilket får betraktas som en brist.

Utöver vad jag sagt i ovanstående delar jag vissa åsikter som utredningen för fram i avsnittet om Speciallärarutbildning. Det är t. ex. mycket bra om alla lärarkategorier får tillträde till den specialpedagogiska utbildningen. Men detta kan inte motivera att jag skulle ställa mig bakom utredningens förslag i dess helhet.

Inskolning på arbetsplatsen

Jag ansluter mig till det som anförts i Birgitta Dahls reservation i frågan.

Särskilt yttrande av experten Sven Zetterlund

1. Arbetslivserfarenhet

Kravet på sammanlagt 15 månaders arbetslivserfarenhet innebär ett obligatorium. Samtidigt har utredningen emellertid tvingats till vida definitioner av begreppet arbetslivserfarenhet. Därvid har vård av hem och barn – även på halvtid – upp till sex månader kommit att godkännas, medan fullgjord värnpliktstjänstgöring på heltid under nio månader icke godkänns. Detta är enligt min mening helt orimligt. Antingen bör arbete i hemmet icke godkännas och kravet på kvalificerad arbetslivserfarenhet sålunda skärpas, eller också bör i konsekvensens namn värnpliktstjänstgöring och vakttjänst vid rikets gränser vara en sådan arbetslivserfarenhet som, upp till 6 månader, meriterar för tillträde till lärarutbildning.

2. Förkunskapskrav för tillträde till lärarutbildning

Utredningen föreslår i flera fall – t. ex. svenska och engelska – endast genomgången 2-årig gymnasiekurs som grund för tillträde till lärarutbildning. Detta sker samtidigt som man beträffande just svenska hävdar "att det knappast i någon yrkesutbildning är mer angeläget med goda förkunskaper i svenska än i utbildningen av de lärare som skall ha ansvaret för kommande generationers svenskundervisning".

Utredningen vill likväl ej skärpa behörighetskravet till att avse treårig gymnasiekurs under hänvisning till att det skulle "avsevärt hindra en bred rekrytering" till läraryrket. I stället hänvisar LUT 74 till att betyget i svenska på 2-årig linje kan förutsättas bli relativt högt.

Enligt min mening går det emellertid inte att förlita sig på framtida goda betyg från 2-årig linje i en tid när hela betygsfrågan är ställd under debatt. LUT 74 har för övrigt i andra sammanhang uttalat viss skepsis beträffande betyg överhuvudtaget.

Enligt min uppfattning är det viktigare för den svenska skolan att dess lärare har goda ämneskunskaper än att man av principiella skäl håller fast vid kravet på bred rekrytering.

3. Utbildningstidens längd för ettämnesutbildning i gymnastik

Linjenämnderna vid landets gymnastikhögskolor har enligt min mening på ett övertygande sätt visat att ettämnesutbildningen i gymnastik fått ett så breddat och fördjupat innehåll att det väl motiverar ett omfång av 80 poäng för den ämnesteoretiska delen. Nya moment är bl. a. det växande behovet av specialundervisning också i ämnet gymnastik. Det ökade inslaget av ergonomi i utbildningen är ytterligare ett skäl.

LUT 74 har beträffande andra praktiskt-estetiska ettämnesutbildningar (teckning, musik, slöjd, barnkunskap) ansett att grundutbildningen i dessa ämnen bör kunna ligga till grund för fortsatt forsknings- och utvecklingsarbete. Samma synsätt bör enligt min mening tillämpas beträffande ämnet gymnastik/idrott. Detta utgör ytterligare ett skäl till varför ämnet i sin teoretiska del bör omfatta 80 poäng. Den praktisk-pedagogiska utbildningen bör liksom för övriga praktiskt-estetiska ämnen omfatta 40 poäng.

4. Inskolning på arbetsplatsen

De skäl som LUT 74 anfört för sitt förslag om vissa speciella åtgärder för inskolning av nya lärare på arbetsplatsn är enligt min mening icke övertygande. För lärare liksom för andra arbetstagare i enskild och allmän förvaltning förutsätts numera särskilda åtgärder i samband med introduktion på arbetsplatsen. Arten och omfattningen av dessa åtgärder kan naturligtvis variera beroende på arbetsplats och arbetsuppgifter. Problemen beträffande den nya miljön är i allmänhet i stort sett desamma för vilket arbete det än är fråga om.

Med LUT 74:s förslag till ny lärarutbildning synes man redan i den grundläggande utbildningen med den avslutande praktisk-pedagogiska perioden ha vägt in ett betydande antal av de moment som det här föreslagna introduktionsprogrammet skulle innehålla. Nödvändiga introduktionsåtgärder bör sålunda kunna vidtagas inom ramen för normal introduktion.

Bilaga 1 LUT 74:s direktiv och tilläggsdirektiv

Direktiv

Utdrag ur statsrådsprotokoll 1974-05-31

Statsrådet *Hjelm-Wallén* anmäler efter gemensam beredning, med statsrådets övriga ledamöter *fråga om lärarutbildningens mål, struktur, innehåll m. m.* och anför.

1. Vid 1967 års riksdag fattades beslut om en genomgripande förändring av utbildningen av lärare för låg- och mellanstadiet samt av ämneslärare för grundskolans högstadium och gymnasieskolan (prop. 1967:4, SU 1967:51, rskr 1967:143). Omläggningen av utbildningen påbörjades budgetåret 1968/69. Vid 1973 års riksdag beslöts en ny utformning av praktiken i dessa utbildningar (prop. 1973:78, UbU 1973:34, rskr 1973:274). Denna förändring medförde även ett betonande av de sociala sidorna i läraruppgiften.

Utbildningen av lärare för industri och hantverk har likaså lagts om enligt beslut vid 1973 års riksdag (prop. 1973:1 bil. 10 s. 440, UbU 1973:11, rskr 1973:114). Detta beslut innebar bl. a. en förlängning av yrkeslärarutbildningen från 33 till 40 veckor.

Frågan om den framtida utformningen av den s. k. övningslärarutbildningen har behandlats av 1968 års lärarutbildningskommitté i betänkandet (SOU 1972:92) Reformerad lärarutbildning. Kommitténs förslag går bl. a. ut på ett konsekvent genomförande av ett tvåämneslärarsystem för de aktuella ämnena. Betänkandet har remissbehandlats och bereds f. n. i utbildningsdepartementet.

Utformningen av bl. a. förskollärarutbildningen utreds f. n. av barnstugeutredningen vars förslag torde föreligga under år 1975.

2. I skilda sammanhang har frågan om den framtida utformningen av lärarutbildningen tagits upp.

I direktiven till utredningen om skolans inre arbete framhöll dåvarande chefen för utbildningsdepartementet bl. a. att de sakkunniga skulle anmäla till Kungl. Maj:t om de ansåg motiv finnas för att ta upp lärarutbildningsfrågorna till prövning.

Utredningen kommer inom kort att lägga fram sina förslag. Utredningen har inte för avsikt att behandla lärarutbildningsfrågorna.

Skolöverstyrelsen (SÖ) har i skrivelse den 6 mars 1974, hemställt om en övergripande utredning av lärarutbildningen avseende förskolan till och med gymnasieskolan jämte till denna anslutande utbildning. Enligt SÖ bör utredningen huvudsakligen inrikta sig på att åstadkomma

– ökat mått av organisatorisk och innehållsmässig samordning av olika lärarutbildningar, med utgångspunkt i dels krav på samverkan mellan olika personalkategorier i skolan, dels krav på ett rationellt resursutnyttjande i lärarutbildningen,

– anpassning av lärarutbildningens innehåll och omfattning till de ökande och alltmer differentierade och mångskiftande uppgifterna för skolans personal,

– klasslärarutbildningens uppbyggnad och inre organisation med hänsyn till den särskilda uppmärksamhet denna utbildning kan behöva ges med utgångspunkt i U 68:s förslag,

– önskemål om ett ökat uppmärksammande av de allmänt personlighetsutvecklande uppgifterna för lärarutbildningen,

– ett ökat mått av samverkan mellan olika utbildningsdelar och ett ökat utnyttjande av resurserna för försöks- och utvecklingsarbete i lärarutbildningen.

Riksdagen har uttalat sig för att en utredning om lärarutbildningen skall komma till stånd (UbU 1974:17, rskr 1974:172).

3. Som framgår av den redovisning jag lämnat i det föregående har under de senaste åren flera genomgripande förändringar av lärarutbildningen ägt rum. Kontinuerligt har reformer av olika räckvidd genomförts, vilka betonat inte minst skolans sociala roll, samtidigt som de gjort det möjligt att komma tillrätta med den tidigare lärarbristen. Ännu har emellertid relativt sett få lärare utbildats enligt t. ex. 1967 års lärarutbildningsreform. Samtidigt kan konstateras att utvecklingen gått snabbt i skolan och medfört förändringar av lärarrollen, förändringar som kan komma att accentueras som en följd av förslag från utredningen om skolans inre arbete, barnstugeutredningen och utredningen om skolan, staten och kommunerna. Inom lärarutbildningsorganisationen har också en ny situation uppstått genom att antagningen till klass- och ämneslärarutbildningarna minskats.

Med hänsyn till vad jag här anfört anser jag att frågan om att förändra lärarutbildningen nu bör övervägas. Denna uppgift bör anförtros särskilda sakkunniga.

4. De sakkunniga bör bedriva sitt arbete med utgångspunkt i de förändringar i lärarrollen som skett och som kan förväntas ske under den närmaste framtiden. I skolan skall läraren, alltmer i ett arbetslag tillsammans med övrig personal, medverka i elevernas personlighetsutveckling. Detta kräver bl. a. en starkare betoning av lärarens sociala uppgifter. Skolarbetet skall också organiseras så att det utvecklar demokratin i skolan och därmed i samhället. Detta kommer till uttryck inte bara i undervisningens innehåll utan även i lärarens funktion och uppgifter. Samtidigt bör man räkna med att ansvarsfördelningen i skolväsendet i framtiden kommer att förskjutas i riktning mot ett större ansvar för kommunerna och skolenheterna vilket medför ett ökat inflytande för skolstyrelsen likaväl som berörda grupper i skolan. Dessa tendenser måste givetvis återspeglas även i lärarutbildningen liksom i fortbildningen.

1969 års läroplan för grundskolan och 1970 års läroplan för gymnasieskolan har av naturliga skäl ännu inte slagit igenom i all lärarutbildning. Det är en angelägen uppgift att analysera vilka förändringar som kan behöva göras av lärarutbildningarna med anledning av dessa läroplaner. Bl. a. gäller detta i fråga om den ökade betoningen av internationell medvetenhet, kontakt med samhället utanför skolan, jämställdhet mellan kvinnor och män samt kompensatoriska insatser för elever som av olika skäl har svårigheter i skolan.

Inom kort kommer utredningen om skolans inre arbete att lägga fram sitt betänkande. De sakkunniga bör hålla sig underrättade om den fortsatta behandlingen av utredningens förslag.

Även om lärarutbildning givetvis i främsta rummet förbereder för yrkesverksamhet inom skolan, är utbildningen, främst i fråga om ämnesstudierna, dock av en sådan karaktär att den kan användas även inom andra verksamhetsområden. Detta breda synsätt på lärarutbildningen, som markerades i prop. 1967:4, får konsekvenser bl. a. för studiernas innehåll.

Man bör också räkna med att utbildningen av lärare kommer att ske inom en vidare organisatorisk ram än vad som hittills skett. Detta bör kunna leda till en ökad samverkan med andra utbildningar liksom till ett bättre utnyttjande av befintliga personella och materiella resurser.

Man bör räkna med att till läraryrket framöver i större utsträckning än nu kommer att

söka sig personer med skiftande erfarenheter och utbildningsbakgrund, främst som följd av 1972 års beslut om gymnasieskolans kompetensvärde m. m., (prop. 1972:84, UbU 1972:31, rskr 1972:240). Frågor om behörighet och meritvärdering för inträde till lärarutbildning kommer att behandlas i samband med att ställning tas till kompetenskommitténs kommande förslag. Jag vill nämna att jag avser att återkomma senare till Kungl. Maj:t vad gäller lärarutbildningskommitténs förslag om obligatorisk arbetslivserfarenhet som krav för inträde till viss lärarutbildning.

De sakkunniga bör i första hand ta upp frågor om mål, struktur, innehåll och inre organisation av grundutbildningen för vad som nu benämns lärare för klass på låg- och mellanstadierna samt lärare i de ämnen som tidigare kallades läroämnen för grundskola, gymnasieskola och vuxenutbildning. I denna del får de sakkunnigas arbete också karaktär av utvärdering av 1967 års lärarutbildningsreform liksom av den beslutade nya praktikorganisationen. Vad gäller utbildningen av lärare i barnkunskap, dramatik, hemkunskap, gymnastik, musik, slöjd och teckning bereds som redan nämnts lärarutbildningskommitténs förslag. I vilken utsträckning de sakkunnigas uppdrag skall omfatta även denna lärarutbildning får avgöras sedan ställning tagits till denna kommittés förslag. Vissa av de aspekter jag tar upp i fråga om lärarutbildningen är giltiga även för yrkeslärarutbildningen samt för utbildningen av förskollärare. Barnstugeutredningen har dock till uppgift att överväga förändringar i den senare utbildningens innehåll. Förslag härom torde komma att framläggas relativt snart och kunna genomföras inom ramen för nuvarande utbildningsorganisation. De sakkunniga kan ändå få anledning beröra förskollärarutbildningen vid behandlingen av frågan om samordning mellan utbildning för olika stadier. Vidare bör de sakkunniga kunna överväga vilka förändringar i speciallärarutbildningens uppläggning och omfattning som kan behöva göras till följd av ändringar i klass- och ämneslärarutbildningen.

Gränserna mellan olika arbetsuppgifter med pedagogiskt innehåll är inte alltid skarpa. De sakkunniga bör i sitt arbete överväga om det behöver vidtas särskilda åtgärder för att inom lärarutbildningens ram tillgodose behovet av pedagogisk utbildning för arbetskraft även inom andra sektorer av samhället.

5. De olika lärarutbildningarna är uppbyggda efter olika principer. För grundskolans högstadium och gymnasieskolan finns ett ämneslärarsystem, varvid läraren undervisar i ett, två eller tre ämnen; lärarna i gymnastik, musik, slöjd och teckning m. fl. ämnen undervisar även delvis på mellanstadiet. För grundskolans låg- och mellanstadier tillämpas däremot ett klasslärarsystem, varvid en lärare som regel svarar för huvudparten av all undervisning i klassen.

I den allmänna debatten har olika meningar framförts om nuvarande specialiseringsgrad. Å ena sidan menar vissa att man bör sträva efter att ytterligare öka bredden i utbildningen för att därmed bl. a. kunna brygga över stadiegränserna i grundskolan, något som i viss utsträckning också var avsikten med 1967 års lärarutbildningsreform. Som argument härför anförs *dels* att eleverna skulle möta färre lärare, *dels* att lärarna skulle bli mindre beroende av förändringar i tjänsteunderlaget; detta senare kan man dock komma tillrätta med också genom en friare syn på behörighetsfrågorna för lärartjänster, något som utredningen om skolan, staten och kommunerna har till uppgift att överväga. Å andra sidan finns det de som hävdar att man i stället skall öka specialiseringsgraden bland lärarna, bl. a. för att ge tid till större ämnesfördjupning under utbildningstiden.

Det blir en given uppgift för de sakkunniga att ta upp frågan om lärarutbildningen framdeles i lika hög grad som nu skall återspegla stadiestrukturen. Att t. ex. göra lärarutbildningen gemensam för de första sex åren i grundskolan är en jämförelsevis enkel åtgärd som i sig medför flera fördelar. Genom en sådan ordning markeras dock ännu mer än i dag övergången mellan ett klass- och ett ämneslärarsystem såvida inte mer genomgripande förändringar görs också i det senare. Samtidigt kan det innebära problem med samordningen med förskollärarutbildningen. Om de sakkunniga skulle finna att mer genomgripande förändringar i fråga om stadieinriktningen bör göras bör

de anmäla detta till Kungl. Maj:t innan ett mer detaljerat utredningsarbete påbörjas. I sin anmälan bör de sakkunniga redovisa skäl för och emot en sådan förändring liksom tänkbara konsekvenser för de redan utbildade lärarna.

För egen del anser jag att bredden i utbildningen och därmed också i skoltjänstgöringen är viktig, särskilt för grundskolans del. Exempelvis de lärare på grundskolans högstadium som utbildats under de senaste åren är som regel behöriga i tre ämnen. De sakkunniga bör lägga fram förslag om hur denna bredd bättre än nu skall kunna utnyttjas i skolarbetet.

SÖ har i sin tidigare nämnda skrivelse tagit upp frågan om inte all lärarutbildning borde inledas med en för alla studerande gemensam del, innefattande bl. a. introducerande praktik. En sådan inledande kurs skulle kunna vara till fördel för alla personalgrupper i skolan och de sakkunniga bör undersöka förutsättningarna att inleda studierna med en sådan kurs. En sådan kurs bör til stor del utgöras av praktik, som gör det möjligt för lärarkandidaterna att pröva sin lämplighet för läraryrket, men även kunna behandla skolans mål och funktion. Kursen skulle även kunna tjäna som grund för utbildning för pedagogiska uppgifter utanför skolan.

De olika lärarutbildningarna skiljer sig inte bara åt i fråga om inriktningen på stadium eller ämne(n) utan även i fråga om studiernas organisation. Utbildningen av klasslärare är sammanhållen, medan utbildningen av ämneslärare inleds med ämnesstudier och avslutas med praktisk-pedagogisk utbildning. Även de lärarutbildningar som ingått i lärarutbildningskommitténs uppdrag är sammanhållna, men kommitténs förslag går ut på att också dessa skall organiseras som ämneslärarutbildningen. I sin skrivelse har SÖ aktualiserat motsvarande separering för klasslärarutbildningen.

Frågan om studiernas organisation bör behandlas av de sakkunniga. Som framgår av SÖ:s skrivelse kan argument anföras för båda ovan nämnda lösningar. Mycket talar dock enligt min mening för att de bästa resultaten nås om den blivande läraren på ett tidigt stadium kommer i kontakt med skolans arbete och fortlöpande under studiegången får tillämpa sina vunna kunskaper och färdigheter i praktiskt skolarbete.

6. I prop. 1967:4 framhölls bl. a. att de snabba förändringarna inom skolväsendet gör fortbildningen till en oundgänglig del av varje lärares utbildning. Grundutbildning och fortbildning måste hela tiden samspela. Fortbildningen är en viktig angelägenhet för den enskilde läraren. Stat och kommun främjar också genom omfattande insatser lärarnas fortbildning.

Frågan om en förändring av grundutbildningen kan inte ses isolerad från spörsmålet hur fortbildningen skall organiseras. Särskilt i en tid av snabb utveckling av samhälle och skola samt en växande kunskapsmassa är det mer nödvändigt än någonsin att överväga grundutbildningens uppläggning och längd som en grund också för en återkommande fortbildning. De resurser som avsätts för grundutbildningen måste avvägas så att utrymme också finns för fortbildningsinsatser. Nuvarande insatser för fortbildning (och vidareutbildning) görs i stort sett på tre områden: studiedagar under terminstid, kurser under ferietid och studier under termin eller läsår som en del av en vidareutbildning. Dessa insatser bör samordnas och de resurser som står till förfogande användas på ett mer systematiskt sätt än vad som hittills varit möjligt. De sakkunniga bör mot bakgrund av vad jag här anfört överväga frågor om fortbildningens uppläggning och innehåll. Jag vill i detta sammanhang även erinra om vad som anförts rörande fortbildningens mål och uppläggning i de senaste årens statsverkspropositioner.

Ansvaret för att analysera fortbildningsbehovet och vidta erforderliga åtgärder för fortbildningen ankommer odelat på skolans myndigheter och i sista hand SÖ. Detta gäller oberoende av hur grundutbildningen kommer att organiseras. Inom SÖ har nyss också en utredning färdigställts rörande vissa fortbildningsfrågor.

Som bl. a. utbildningsutskottet i betänkandet 1974:17 framhållit är de nuvarande lärarna en tämligen ung kår. Detta påverkar givetvis både fortbildningens uppläggning och dess omfattning.

I detta arbete bör de sakkunniga beakta vad utbildningsutskottet anfört rörande möjligheterna att använda lärarhögskolornas befintliga resurser för fortbildning (UbU 1974:17, s. 5). Som utskottet vidare anfört finns anledning att också pröva frågan om en fortbildning i specialpedagogik för aktiva lärare (UbU 1974:17, s. 13). Denna fråga bör tas upp i utredningsarbetet.

7. I SÖ:s skrivelse har en rad olika delproblem om lärarutbildningen tagits upp, vilka de sakkunniga bör pröva. I detta sammanhang vill jag blott fästa uppmärksamheten på två frågor som de sakkunniga bör ägna särskild uppmärksamhet.

Den ena frågan gäller hur man, särskilt för klasslärarutbildningen, skall få in mer undervisning om invandrares problem. Såsom beslutats med anledning av prop. 1974:1 (bil. 10 s. 361, UbU 1974:17, rskr 1974:172) kommer en särskild klasslärarutbildning för finsktalande att anordnas. Man bör dock räkna med att alla lärare kan komma att få invandrarelever i sin klass och behöver vara förberedda för detta. För invandrareleverna är svenska främmande språk. Även detta måste beaktas i lärarutbildningen.

Den andra frågan gäller möjligheten att öka inslaget av specialpedagogik i all lärarutbildning för att därigenom göra lärarna bättre rustade att i ökad utsträckning ta sig an specialpedagogiska uppgifter. Utredningen om skolans inre arbete kan komma att lägga förslag som belyser detta problem. Även utbildningsutskottet har, i sitt tidigare nämnda betänkande (s. 6), aktualiserat omfattningen av speciallärarutbildningen. De sakkunniga bör mot denna bakgrund förutsättningslöst pröva frågan om speciallärarutbildningens organisation och dimensionering.

Jag vill därutöver nämna några frågor som de sakkunniga bör behandla.

I olika avseenden pågår strävanden för en internationalisering av utbildningen i skolan. För att en sådan skall kunna genomföras bör ett internationellt perspektiv komma till uttryck i lärarnas grund- och fortbildning.

Det kommunala skolväsendet inrymmer utbildning av både ungdomar och vuxna. Detta gäller främst det gymnasiala stadiet, vilket bör betraktas som en enhet oberoende av vilken åldersgrupp studievägarna är avsedda för och oberoende av studiernas organisation. De sakkunniga bör mot denna bakgrund överväga vilket inslag av vuxenpedagogik som bör finnas i utbildningen av lärare för det gymnasiala stadiet.

8. Inom SÖ utreds f. n. betygsättningen inom lärarutbildningen. 1968 års utbildningsutredning har i sitt betänkande (SOU 1973:2) Högskolan redovisat vissa synpunkter på betygen inom högskoleutbildningen. Frågan diskuteras också ofta av de studerande vid lärarutbildningsanstalterna.

De negativa drag som finns i nuvarande betygsystem vid lärarutbildningsanstalterna kommer att förstärkas då utbildningen i högre grad inriktas mot samverkan och de sociala funktionerna i lärararbetet. Man kan dock inte bortse från att betygen utgör en av grunderna för meritvärderingen i samband med tjänstetillsättningar i skolväsendet. Frågan om betygsättningens utformning i lärarutbildningen har därför ett nära samband med arbetet inom utredningen om skolan, staten och kommunerna.

Enligt min mening är det av största vikt att den som visat sig olämplig för läraryrket avskiljs från lärarutbildningen. Detta bör ske så tidigt som möjligt. Det framstår däremot som mindre angeläget med en gradering av dem som blir godkända. De sakkunniga bör mot bakgrund av vad jag här anfört överväga frågan om betygsättningen i lärarutbildningen. I vad avser följderna för meritvärdering för tjänst i skolan bör samråd ske med utredningen om skolan, staten och kommunerna.

9. Den lärarbrist som skolan haft att kämpa med är nu på det hela taget övervunnen. Detta bör självfallet beaktas när de sakkunniga behandlar dimensioneringsfrågorna. Ytterligare underlag för utredningsarbetet härvid kan senare komma att lämnas av Kungl. Maj:t.

De sakkunniga bör även lägga fram de förslag till ändringar av den inre organisationen för lärarutbildningarna som kan behövas för att förverkliga de sakkunnigas förslag. I denna del av utredningsuppdraget kan det visa sig behövligt för de sakkunniga

att i sitt arbete inbegripa samtliga lärarutbildningar. De sakkunniga bör även beakta vilka åtgärder som behöver vidtas för t. ex. en återkommande fortbildning av lärarutbildare.

De sakkunnigas förslag bör vara åtföljda av noggranna kostnadsberäkningar, avseende alla de förslag som läggs fram. Vidare bör utredningsarbetet innefatta en analys av de konsekvenser för redan utbildade lärare som de sakkunnigas förslag kan leda till.

Eftersom utredningsarbetet direkt berör lärarna räknar jag med att företrädare för dessa skall få medverka i arbetet i de former de sakkunniga själva finner lämpliga. Också andra berörda organisationer bör knytas till utredningsarbetet.

På grund av vad jag sålunda har anfört hemställer jag att Kungl. Maj:t bemyndigar mig

att tillkalla högst sju sakkunniga för att utreda lärarutbildningens mål, struktur, innehåll m. m.,

att utse en av de sakkunniga att vara ordförande,

att besluta om experter, sekreterare och annat arbetsbiträde åt de sakkunniga.

Vidare hemställer jag att Kungl. Maj:t föreskriver

att de sakkunniga får samråda med myndigheter samt begära uppgifter och yttranden från dem,

att ersättning till sakkunniga, experter och sekreterare skall utgå i form av dagarvode enligt kommittékungörelsen (1946:394), om ej annat föreskrivs,

att kostnaderna för utredningen skall betalas från åttonde huvudtitelns komittéanslag.

Tilläggsdirektiv för 1974 års lärarutbildningsutredning

Utdrag ur protokoll vid regeringssammanträde 1975-11-20.

Statsrådet Hjelm-Wallén anför.

I direktiven (1975 års kommittéberättelse s. 387 ff) till 1974 års lärarutbildningsutredning förutsatte jag att vissa frågor om utredningens uppdrag skulle preciseras senare, nämligen dels frågan om vilka lärarutbildningar som skulle omfattas av uppdraget, dels frågan om huruvida utredningen skulle kunna framlägga förslag till en genomgripande förändring av lärarutbildningens stadieinriktning. Jag avser nu att ta upp dessa frågor och vissa andra frågor som har aktualiserats av statsmakternas beslut under våren 1975.

Utredningens uppdrag omfattar enligt direktiven frågor om mål, struktur, innehåll och inre organisation i klass- och ämneslärarutbildningen. För att nå enhetlighet i lärarutbildningen bör dock utredningens överväganden i fråga om allmänna mål och struktur avse utbildning av lärare för alla stadier och ämnen i skolan. Personalutbildningen för förskola och fritidsverksamhet har behandlats av 1968 års barnstugeutredning i betänkandet (SOU 1975:67) Utbildning i samspel. Lärarutbildningsutredningens allmänna överväganden bör avse även dessa utbildningar.

I direktiven till lärarutbildningsutredningen anfördes att utbildningen av lärare i barnkunskap, dramatik, hemkunskap, gymnastik, musik, slöjd och teckning hade behandlats av 1968 års lärarutbildningskommitté i betänkandet (SOU 1972:92) Fortsatt reformering av lärarutbildningen, samt att denna kommittés förslag då bereddes i utbildningsdepartementet. Statsmakterna har under våren 1975, med utgångspunkt i detta förslag, beslutat om försöksverksamhet med tvåämnesutbildning av gymnastik-

och hushållslärare (prop. 1975:24, UbU 1975:14, rskr 1975:159). Riksdagen har i samband därmed också uppdragit åt regeringen att anordna sådan försöksverksamhet även för slöjdlärare.

1 I propositionen anförde jag att, mot bakgrund av den syn på lärarutbildningen som jag redovisade i direktiven till lärarutbildningsutredningen, det är naturligt att utredningen nu även behandlar de utbildningar som hade utretts av lärarutbildningskommittén. Riksdagen hade inte något att erinra mot detta uttalande. Utredningen bör således, inom ramen för sitt uppdrag, behandla utbildningen av lärare i barnkunskap, barn- och ungdomskunskap, bostads/miljökunskap, dramatik, ergonomi, familjekunskap, formgivning, gymnastik, hemkunskap, konsumentkunskap, kostkunskap, slöjd, teckning och textilkunskap, samt i delar av ämnena ekonomi, konst och konst- och musikhistoria. Det material som har framlagts av lärarutbildningskommittén i betänkandena (SOU 1972:92) Fortsatt reformering av lärarutbildningen och (SOU 1972:93) Förslag till studieplaner bör ligga till grund för arbetet. I fråga om dessa utbildningar bör utredningen ta upp frågor om mål, struktur, innehåll och inre organisation samt de övriga frågor som har angivits i direktiven. Utredningen bör även avge förslag till förändringar i fråga om behörighet, urval och antagning på grundval av statsmakternas beslut om reformering av högskoleutbildningen (prop. 1975:9, UbU 1975:17, rskr 1975:179). Jag avser att senare återkomma med precisering av uppdraget i detta avseende. Musiklärarutbildningen utreds f. n. av organisationskommittén för högre musikutbildning (OMUS) som beräknas framlägga förslag under våren 1976. Lärarutbildningsutredningen bör dock, som tidigare nämnts, innefatta musiklärarutbildningen, liksom övrig lärarutbildning och även utbildningen av fritidspedagoger i sina allmänna överväganden. Därvid bör självfallet samråd äga rum med OMUS.

2 I direktiven till lärarutbildningsutredningen anförde jag att frågan huruvida lärarutbildningen i framtiden i lika hög grad som nu skulle återspegla stadiestrukturen var en given uppgift för de sakkunniga. Samtidigt framhöll jag emellertid att de sakkunniga, om de skulle finna skäl för mer genomgripande förändringar i fråga om stadieinriktningen, borde anmäla detta för Kungl. Maj:t. Därvid borde skäl för och emot en sådan förändring redovisas liksom tänkbara konsekvenser för de redan utbildade lärarna.

Utredningen har i skrivelse den 24 april 1975 anhållit att regeringen godkänner att utredningen i sin fortsatta verksamhet mer detaljerat utreder frågan om lärarutbildningens stadieinriktning. De sakkunniga tar i skrivelsen inte ställning till frågan huruvida en förändring av lärarutbildningens stadieinriktning bör göras men anser det angeläget att i sitt fortsatta arbete få pröva frågan närmare. Utredningen understryker också att frågan hänger nära samman med andra centrala problem på lärarutbildningens område.

För egen del anser jag mot denna bakgrund att de sakkunniga i sitt fortsatta arbete bör närmare utreda en förändring av nuvarande stadieinriktning inom lärarutbildningen.

3 Jag övergår nu från de frågor som har berörts i direktiven till lärarutbildningsutredningen till frågor som har aktualiserats av statsmakternas beslut under våren 1975. Lärarutbildningskommittén föreslog i sitt betänkande att minst ett års erfarenhet av förvärvsarbete skulle vara särskilt behörighetskrav för tillträde till lärarhögskolas ämneslärarlinje. I prop. 1975:24 anförde jag att jag i likhet med kommittén anser att lärare genom arbetslivserfarenhet kan öka sin förståelse för bl. a. sociala förhållandens inverkan på elevernas utveckling samt att erfarenhet från arbetslivet är särskilt väsentlig för lärare, eftersom dessa annars kanske aldrig får tillfälle att lära känna andra arbetsplatser än skolan. Utbildningsutskottet instämde i sitt betänkande i denna uppfattning. Med detta synsätt är erfarenhet från arbetslivet lika betydelsefull för alla lärarkategorier. Landsorganisationen i Sverige (LO) har i skrivelse den 25 september 1975 framhållit att de som kommer att fungera som lärare bör ha en så god bild som

möjligt av hur arbetslivet utanför skolan verkar i praktiken, eftersom de skall förbereda eleverna för kommande verksamhet i samhället och arbetslivet. LO föreslår därför att lärare obligatoriskt skall ha något års erfarenhet av arbetslivet innan de kan erhålla tjänst i skolan.

Enligt riksdagens beslut om reformering av högskoleutbildningen skall arbetslivserfarenhet ges meritvärde vid antagningen till i princip all högre utbildning. En hel del svårigheter är emellertid förknippade med att införa arbetslivserfarenhet som ett ovillkorligt behörighetskrav för tillträde till all lärarutbildning. Problemen gäller både förhållanden inom utbildningen och effekterna på arbetsmarknaden. Jag anser ändå att det vore värdefullt för skolan om lärarna hade erfarenhet från arbetslivet utanför skolan. Därför bör lärarutbildningsutredningen pröva möjligheterna att införa obligatorisk arbetslivserfarenhet som ett led i all lärarutbildning. Alternativt bör prövas om krav på arbetslivserfarenhet skall uppställas för tillträde till lärarutbildning eller för behörighet till lärartjänst.

4 I direktiven till lärarutbildningsutredningen anförde jag vidare att de sakkunniga borde lägga fram de förslag till förändringar av den inre organisationen av lärarutbildningarna som kunde behövas för att förverkliga de sakkunnigas förslag. Utredningen bör även, enligt direktiven, beakta vilka åtgärder som behöver vidtas för t. ex. en återkommande fortbildning av lärarutbildare. Lärarutbildningskommittén lade i sitt slutbetänkande Utbildning av lärarutbildare (SOU 1973:42) fram förslag bl. a. till befattningsutbildning av lärarutbildare. I prop. 1975:24 anförde jag att lärarutbildningsutredningen i sitt arbete bör beakta dessa förslag och att jag avser att ta ställning till dem i samband med behandlingen av utredningens förslag. Riksdagen hade i sitt ställningstagande inte någon erinran häremot.

5 Med hänvisning till vad jag nu har anfört hemställer jag att regeringen uppdrar åt 1974 års lärarutbildningsutredning att utreda även de frågor jag har behandlat i det föregående.

Tilläggsdirektiv till 1974 års lärarutbildningsutredning

Beslut vid regeringssammanträde 1977-02-03

Statsrådet Mogård anför.

Regeringen bemyndigade i maj 1974 statsrådet Hjelm-Wallén att tillkalla sakkunniga för att utreda lärarutbildningens mål, struktur och innehåll. Direktiven för utredningen kompletterades i november 1975.

De sakkunniga, som antog namnet lärarutbildningsutredningen, har bl. a. att överväga frågan om betygsättningen i lärarutbildningen. I vad avsåg följderna för meritvärdering för tjänst i skolan borde utredningen samråda med utredningen (U 1972:06) om skolan, staten och kommunerna.

I direktiven hänvisades vidare till att betygsättningen inom lärarutbildningen då utreddes inom skolöverstyrelsen (SÖ). Där erinrades vidare om att 1968 års utbildningsutredning i ett betänkande (SOU 1973:2) Högskolan hade behandlat betygen inom högskoleutbildningen.

I prop. 1975:9 om reformering av högskoleutbildningen gjordes vissa uttalanden beträffande betygsättningen inom högskolan. Föredraganden förordade att betygsskalan underkänd, godkänd och väl godkänd skulle utgöra riktpunkt för betygsättningen inom högskolan. För en kurs eller utbildningslinje borde man dock kunna använda färre betygssteg. Riksdagen ställde sig bakom föredragandens förslag (UbU 1975:17, rskr 1975:170).

SÖ har i skrivelse den 4 juni 1975 lagt fram vissa förslag på grundval av en rapport från den arbetsgrupp inom SÖ som haft till uppgift att utreda frågan om betygsättning

och utvärdering i lärarutbildningen (BUL). SÖ:s förslag avser i avvaktan på bl. a. 1974 års lärarutbildningsutredning begränsade åtgärder.

Under våren 1976 kartlades inom utbildningsdepartementet betygssystemen i högskolan. Kartläggningen redovisades i rapporten (Ds U 1976:4) Betyg-76. Med utgångspunkt i denna kartläggning har konferenser genomförts med företrädare för utbildningsdepartementet, personalorganisationer och intressenter inom bl. a. lärarutbildningen.

Från såväl studerande i lärarutbildningen som företrädare för lärarutbildarna har vid flera tillfällen och i olika former förts fram kravet att de graderade betygen inom lärarutbildningen skall slopas. Frågan är emellertid nära förknippad med meritvärderingen vid tjänstetillsättning.

Jag bedömer det som angeläget att betygsättningen inom lärarutbildningen får en enhetlig och samlad lösning tillsammans med frågan om meritvärdering vid tjänstetillsättningar i skolväsendet. Det bör ankomma på lärarutbildningsutredningen att lägga fram förslag till en sådan lösning.

Utredningen bör i detta arbete ingående pröva vilka konsekvenser en begränsning av antalet betygssteg kan medföra. De sakkunniga bör därför med förtur behandla betygsättningen i lärarutbildningen samt avge förslag till de eventuella förändringar i anvisningarna för meritvärdering vid tjänstetillsättning i skolväsendet som kan föranledas av förändringar i betygssystemet. Arbetet bör bedrivas skyndsamt och i samråd med berörda personal- och elevorganisationer. Det bakgrundsmaterial som har lagts fram av SÖ:s arbetsgrupp bör kunna ligga till grund för arbetet. Förslagen bör avse samtliga utbildningar inom sektorn för utbildning för undervisningsyrken utom förskollärar- och fritidspedagogutbildningarna. Vad gäller betygsättningen inom de sistnämnda utbildningarna avser jag att återkomma till regeringen i samband med behandlingen av förslagen i 1968 års barnstugeutrednings betänkande (SOU 1975:67) Utbildning i samspel.

Med hänvisning till vad jag nu har anfört hemställer jag att regeringen uppdrar åt 1974 års lärarutbildningsutredning att skyndsamt lägga fram förslag om betygsättningen inom lärarutbildningen och om meritvärdering i samband med tjänstetillsättning i skolväsendet vid eventuella förändringar av gällande betygssystem inom nämnda utbildningar.

Bilaga 2 Förteckning över LUT 74:s ledamöter, experter och sekretariat

Ledamöter

Bosson–Nordbö, Maj, f. skolråd, ordförande, Johanneshov
Arfwedson, Anders, sekreterare, SACO/SR, (fr. o. m. den 1 september 1974 t. o. m. den18 oktober 1976), Uppsala
Dahl, Birgitta, riksdagsledamot, Uppsala (s)
Gustafsson, Lars, universitetslektor, riksdagsledamot, Järfälla (s)
Hansson, Bertil, lektor, kommunalråd och (fr. o. m. den 18 oktober 1978) statsråd, Göteborg (fp)
Larsson, Lennart, utbildningschef, TCO, (fr. o. m. den 1 september 1974), Huddinge
Marcusson, Sten, utredningssekreterare, SACO/SR, (fr. o. m. den 8 december 1976), Uppsala
Nordstrandh, Ove, f. lektor, riksdagsledamot, Göteborg (m)
Persson, Henry, ombudsman, LO, (fr. o. m. den 1 september 1974), Järfälla
Persson, Sten, sekreterare, Sollentuna (s)
Rogestam, Christina, avdelningschef, riksdagsledamot, Göteborg (c)

Experter som regelbundet deltagit i utredningens sammanträden

Björkman, Jerker, ombudsman, Sveriges Kommunaltjänstemannaförbund, (fr. o. m. den 2 januari 1975), Stockholm
From, Hans-Sören, mellanstadielärare, Sveriges Förenade Studentkårer, (fr. o. m. den 29 april 1975), Västerhaninge
Javette, Bo, ombudsman, Svenska Kommunalarbetareförbundet, (fr. o. m. den 2 januari 1975), Stockholm
Lareke, Carl-Axel, lektor, Lärarnas riksförbund, (fr. o. m. den 2 januari 1975), Kalmar
Lunde, Ingrid, kanslichef, Sveriges lärarförbund, (fr. o. m. den 2 januari 1975), Stockholm
Nilsson, Lars G., utredningssekreterare, Svenska facklärarförbundet, (fr. o. m. den 2 januari 1975), Solna
Zetterlund, Sven, skoldirektör, Skolledarförbundet, (fr. o. m. den 29 april 1975), Danderyd

Sekretariat

Österling, Olle, rektor, (fr. o. m. den 15 augusti 1974), Uppsala
Atterfors, Kerstin, avdelningsdirektör, (fr. o. m. den 15 september 1977), Stockholm
Christofferson, Birger, rektor, (fr. o. m. den 16 mars september 1977 t. o. m. den 31 oktober 1978), Linköping
Eklund, Harald, lektor, (fr. o. m. den 1 november 1974), Linköping
Larsson, Tore, studierektor, (fr. o. m. den 1 juli 1976 t. o. m. den 5 oktober 1977), Brunna
Lekander-Isacsson, Gunilla, fil. mag. (fr. o. m. den 1 september 1975 t. o. m. den 9 oktober 1977), Täby
Sellergren, Ulf, departementsråd, (fr. o. m. den 22 augusti 1977 t. o. m. den 12 mars 1978), Djursholm
Stahle, Gun, departementssekreterare, (fr. o. m. den 15 oktober 1974), Bromma
Ternström, Anders, lektor, (fr. o. m. den 15 oktober 1974), Stockholm

Inom sekretariatet har vidare tjänstgjort:

Fuchs, Yvonne, assistent, (fr. o. m. den 1 september 1974 t. o. m. den 14 augusti 1978), Nykvarn
Eriksson, Inger, kontorist, (fr. o. m. den 28 augusti 1978), Enskede
Holmer, Christina, kontorist, (fr. o. m. den 1 september 1976), Johanneshov
Nyberg, Marianne, kontorist, (fr. o. m. den 19 september 1977 t. o. m. den 10 april 1978), Handen

Övriga experter

Andersson, Björn, adjunkt, Landvetter
Andersson, Lennart, rektor, Malmö
Andersson, Stig, rektor, Lund
Askling, Berit, lektor, Kalmar
Berggren, Lennart, fortbildningsledare, Linköping
Brolin, Hans, lektor, Uppsala
Bäckström, Maja, undersköterska, Ängelholm
Christofferson, Birger, rektor, Linköping
Edholm, Edmund, studierektor, Umeå
af Ekenstam, Adolf, lektor, Linköping
Eklund, Solveig, fritidspedagog, Enköping
Elam, Lars, länsskolinspektör, Linköping
Eriksson, Karl-Henrik, lektor, Ljungsbro
Fjällhed, Åke, fortbildningsledare, Holmsund
Fogelström, Hans, ombudsman, Spånga
Fransson-Belohorka, Birgitta, hushållslärare, Tingsryd
Gran, Bertil, lektor, Malmö
Hanstorp, Erling, studierektor, Linköping
Hellström, Sten, lektor, Uppsala

Henricson, Sven-Eric, undervisningsråd, Stockholm
Hultgren, Lennart, lektor, Uppsala
Håkansson, Ivar, adjunkt, Karlstad
Jalling, Hans, avdelningsdirektör, Bromma
Janson, Sven, studierektor, Uppsala
Karlsland, Bernt, adjunkt, Malmö
Karlsson, Siv, seminarielärare, Uppsala
Knocke, Wuokko, fil. kand., Stockholm
Kristoferson, Tord, lektor, Sollefteå
Kågström, Olof, adjunkt, Örnsköldsvik
Larsson, Tore, studierektor, Brunna
Lundberg, Thorsten, rektor, Linköping
Löfqvist, Stig, fortbildningsledare, Umeå
Malmberg, Per, lektor, Uppsala
Mattsson, Lennart, rektor, Örebro
Mundebo, Lillemor, utredningssekreterare, Lidingö
Nilsson, Ingemar, avdelningsdirektör, Huddinge
Nilsson, Stig, studierektor, Linköping
Nordin, Karl-Anders, lektor, Karlstad
Nordström, Sixten, utbildningsledare, Skanör
Pettersson, Lennart, skolinspektör, Västerås
Rehnman, Anne-Marie, hushållslärare, Umeå
Ronnheden, Gunvor, konsulent, Göteborg
Rosendahl, Gunnar, studierektor, Umeå
Rubenson, Kjell, docent, Sollentuna
Skagert, Stig, adjunkt, Grimslöv
Sondér, Ebbe, yrkeslärare, Kalmar
Stern, Tommy, rektor, Hägersten
Ström, Gunne, rektor, Solna
Svingby, Gunilla, fil. lic., Partille
Söderberg, Bo, teckningslärare, Bromma
Sörensen, Christer, lektor, Uppsala
Teemant, Erik, byrådirektör, Rönninge
Wallgren, Åke, adjunkt, Göteborg
Wallin, Erik, bitr. professor, Uppsala
Vikhoff, Brita, mellanstadielärare, Göteborg
Wingborg, Mats, studerande, Stockholm
Åberg, Gertrud, småskollärare, Umeå
Åkerström, Göran, slöjdlärare, Svenljunga

Bilaga 3 Förteckning över av LUT 74 avlämnade remissyttranden och till LUT 74 inkomna skrivelser

1. LUT 74 har avgett remissyttrande i följande frågor

Den 30 oktober 1974 angående invandrarutredningens betänkande nr 3, Invandrarna och minoriteterna (SOU 1974:69).

Den 10 december 1974 angående en inom utbildningsdepartementet upprättad promemoria om tystnadsplikt inom utbildningsväsendet (Ds U 1974:13).

Den 6 mars 1975 angående betänkandet Sexual- och samlevnadsundervisning (SOU 1974:59), avgivet av utredningen rörande sexual- och samlevnadsfrågor i undervisnings- och upplysningsarbetet.

Den 23 september 1975 angående utredningens om skolan, staten och kommunerna betänkande Individen och skolan (SOU 1975:9).

Den 17 oktober 1975 angående Rapport från arbetsgruppen för vissa lärarhögskolefrågor (Ds U 1975:12).

Den 17 oktober 1975 angående Zigenare i Sverige, redogörelse för försöksverksamhet med utomnordiska zigenare samt förslag till åtgärder, utarbetad av en expertgrupp för vissa zigenarefrågor inom arbetsmarknadsdepartementet (Ds A 1975:8).

Den 21 oktober 1975 angående betänkandet Program för ljud och bild i utbildningen (SOU 1975:28), avgivet av utredningen angående den fortsatta verksamheten med radio och television inom utbildningsväsendet (TRU-kommittén).

Den 27 januari 1976 angående Svenska Montessoriföreningens skrivelse rörande försöksverksamheten med utbildning i montessoripedagogik.

Den 19 mars 1976 angående utkast till högskolelag och utkast till förordning om högskoleutbildning (Ds U 1975:19), utarbetade av den centrala organisationskommittén för högskolereformen (H 75).

Den 29 april 1976 angående sameutredningens betänkande Samerna i Sverige. Stöd åt språk och kultur (SOU 1975:99 och 100).

Den 29 april 1976 angående barnstugeutredningens betänkande Utbildning i samspel (SOU 1975:67) samt skolöverstyrelsens skrivelse 1975-10-27 angående tvåårig social service- och barnomsorgslinje i gymnasieskolan.

Den 21 maj 1976 angående rapporten Ett friare val. Jämställdhetsprogram för skolan, från skolöverstyrelsens projekt Könsrollerna i skolan.

Den 21 maj 1976 angående skolöverstyrelsens skrivelse 1975-10-27 om grundläggande utbildning för vuxna med anledning av arbetsgruppen ALFAVUX rapport Alfabetiseringsundervisning i Sverige.

Den 23 september 1976 angående 1973 års folkhögskoleutrednings betänkande Folkhögskolan (SOU 1976:16).

Den 9 november 1976 angående skolöverstyrelsens skrivelse 1975-11-05 Utvärdering av försöksverksamhet med tvåårig musiklinje samt av utvärderingen föranledda synpunkter och förslag.

Den 9 november 1976 angående skolöverstyrelsens skrivelse 1976-09-20 Försöksutbildning av lärare i slöjd med kombination med engelska eller matematik.

Den 9 november 1976 angående skolöverstyrelsens skrivelse 1976-09-27 Grundutbildning av hemspråkslärare.

Den 9 november 1976 angående organisationskommitténs för högre musikutbildning principbetänkande Människan-musiken-samhället (SOU 1976:33).

Den 15 december 1976 angående centrala organisationskommitténs för högskolereformen (H 75) skrivelse 1976-08-26 med förslag till högskolelag m. m. (Information från H 75, nr 6/1976) samt H 75:s skrivelse 1976-10-05 med förslag till föreskrifter om fakultets- och sektionsorgan samt H 75:s skrivelse 1976-10-05 (Information från H 75, nr 7/1976) med förslag till föreskrifter rörande organisation för kommunal högskoleutbildning.

Den 4 januari 1977 angående en skrivelse från Svenska Montessoriföreningen om tillskapande av en tillvalskurs i montessoripedagogik i lärarutbildningen.

Den 29 september 1977 angående 1973 års folkhögskoleutrednings betänkande Folkhögskolan 2 (SOU 1977:8).

Den 15 december 1977 angående studiestödsutredningens betänkande Studiestöd. Alternativa utvecklingslinjer (SOU 1977:31 och Ds U 1977:10).

Den 14 april 1978 angående 1973 års betygsutrednings betänkande Betygen i skolan (SOU 1977:9). Reservation av fyra ledamöter och särskilt yttrande av en expert.

Den 13 oktober 1978 angående skolöverstyrelsens skrivelse 1978-08-29 Avveckling av regionskollegerna.

Den 8 november 1978 angående skolöverstyrelsens förslag 1978-09-06 till åtgärder för att komma tillrätta med problem inom det naturvetenskapliga området.

Den 22 november 1978 angående skolöverstyrelsens förslag 1978-04-05 till förändring av grundskolans läroplan.

2. Till LUT 74 har från utbildningsdepartementet överlämnats följande framställningar och skrivelser

Från Sveriges Förenade Studentkårer den 30 augusti 1974 angående representation i LUT 74.

Från Sveriges Förenade Studentkårer den 2 september 1974 angående pedagogikutbildningens organisation och syfte.

Från skolöverstyrelsen den 10 juli 1972 angående betyg i lärarskicklighet vid seminarierna för huslig utbildning, slöjdlärarseminariet och teckningslärarinstitutet.

Från Sveriges Lärarförbund den 16 oktober 1974, överlämnande av resolution antagen av International Federation of Teachers Associations (IFTA) med synpunkter på innehåll och utformning av lärarutbildningen.

Från rektorsnämnden vid lärarhögskolan i Malmö den 10 oktober 1974 angående antagning till lärarhögskolornas ämneslärarlinje.

Från vissa lärarkandidater vid förskoleseminariet i Uppsala den 9 maj 1971 angående lärar- och handledaromdömen i förskollärarutbildningen.

Från Sveriges förskoleseminariers rektorsförening den 23 januari 1973 angående synpunkter på inrättande av förskollärarlinje vid lärarhögskola.

Från vissa förskollärare som läsåret 1972/73 genomgått talpedagogutbildning vid lärarhögskola den 13 mars 1973 angående behörighet för tjänst som lärare i grundskolan.

Från deltagare i skolöverstyrelsens konferens om gruppsamtalsutbildning den 16 december 1974 angående införande i lärarutbildningen av gruppsamtal.

Från lärarkandidater på mellanstadielärarlinjen vid lärarhögskolan i Malmö den 7 maj 1974 angående kompetens för undervisning i gymnastik och musik.

Från Nationalkommittén för geografi och Geografilärarnas riksförening en gemensam skrivelse den 5 mars 1973 angående geografiämnets ställning i skolan och lärarutbildningen.

Från skolöverstyrelsen den 15 oktober 1973 angående behörighet till tjänst som lärare 152 i naturkunskap jämte annat ämne.

Från lärare vid Källbrinksskolan, Huddinge, den 25 oktober 1974 angående fördelning av antalet ordinarie tjänster som lärare 16–19 i grundskolan på grupperna 16–17 och 18–19.

Från skolöverstyrelsen den 2 april 1975 angående fortbildningens mål, innehåll och organisation, SMIOF, utredning utförd av arbetsgrupp tillsatt av skolöverstyrelsen.

Från Riksförbundet Hem och Skola den 19 december 1975 angående uppdrag till LUT 74 beträffande de blivande lärarnas samarbete med hemmen m. m.

Från Rita Ahrne, Jönköping, den 5 april 1976 angående behovet av utbildade lärare i affärsspråk m. m.

Från vissa handledare vid lärarhögskolan i Stockholm den 11 april 1975 angående avskaffande av betyget i lärarskicklighet.

Från lärarkandidater i femte terminskursen på mellanstadielärarlinjen vid lärarhögskolan i Stockholm den 9 oktober 1974 angående befrielse från kravet på betygsättning enligt en tregradig betygsskala.

Från elevkårens ordförande vid lärarhögskolefilialen i Örebro den 23 oktober 1974 angående avskaffande av betyget i lärarskicklighet m. m.

Från bitr. rektor vid konstfackskolan och föreståndare för teckningslärarinstitutet den 2 september 1975 angående införande av tvågradig betygsskala i all lärarutbildning.

Från eleverna på gymnastik- och idrottshögskolan i Stockholm den 10 december 1974 angående betyg i lärarskicklighet.

Från Sveriges Förenade Studentkårer den 18 september 1974 angående betyg i lärarutbildningen.

Från lärarkandidater i tillvalskurs i specialpedagogik vid lärarhögskolan i Stockholm den 1 augusti 1975 angående befrielse från kravet på graderad betygsättning.

Från studentkåren vid lärarhögskolan i Kristianstad 3 maj 1976 angående obligatorisk specialpedagogik i lärarutbildningen.

Från Arbetarnas bildningsförbund m. fl. den 19 maj 1976 angående meritvärde av medlemskap i föreningar för tillträde till lärar- och fritidspedagogutbildning.

Från Svenska FN-förbundet den 31 maj 1976 angående beaktande av de internationella aspekterna i LUT 74:s utredningsarbete.

Från Konstnärernas Riksorganisation den 5 februari 1975 angående behörighet för konstnärerna att bedriva konstpedagogisk verksamhet.

Från Biologsamfundet, Svenska Fysikersamfundet och Svenska Kemistsamfundet i november 1976 angående naturvetenskap i skola och samhälle.

Från universitetskanslersämbetet den 25 juni 1975 angående behörighet för lärartjänst i svenska.

Från prefekten vid biologiska övningslaboratoriet vid Stockholms universitet m. fl. den 21 december 1976 angående kompetenskravet för lärare i biologi i gymnasieskolan.

Från lärarkandidater på folkhögskollärargrenen vid lärarhögskolan i Linköping i november 1975 angående dispens från graderade betyg i lärarskicklighet och pedagogik.

Från Sveriges Förenade Studentkårer den 15 februari 1977 angående betygsättning i utbildningen av kyrkomusiker.

Från Gävleborgs Socialdemokratiska ungdomsdistrikt den 8 augusti 1977 angående praktikperioder för lärare.

Från Biologsamfundet den 1 december 1977 med synpunkter på den framtida lärarutbildningen, speciellt med hänsyn till biologin och samhällets behov av biologisk kunskap.

Från Biologilärarnas förening m. fl. ämnesföreningar den 15 mars 1978 angående den framtida grundutbildningen av vissa lärare i natur- och samhällsorienterande ämnen.

Från Föreningen Nordens Institut, Biskop-Arnö, den 22 juli 1978 angående obligatorisk undervisning i dramapedagogik i all lärarutbildning.

3. Till LUT 74 har direkt inkommit bl. a. följande framställningar och skrivelser

Från deltagare i kursen Människokunskap och medmänsklighet i skolan, anordnad av Stiftelsen Pedagogiska Institutet, den 20 juni 1974 angående större utrymme i lärarutbildningen för de ämnesområden som behandlats på kursen.

Från ett symposium för specialgymnastik den 5 november 1974 angående lärarutbildning för samordnad specialundervisning i gymnastik.

Från institutionerna i samhällskunskap vid lärarhögskolorna den 21 januari 1975 angående förstärkning av resurserna för ämnet samhällskunskap.

Från Svenska Livräddningssällskapet-Simfrämjandet den 4 februari 1975 angående lärarutbildning för skolans simundervisning.

Från institutionsföreståndarna för låg- och mellanstadiets metodikinstitutioner vid lärarhögskolorna den 15 mars 1975 angående metodikundervisning och handledning i klasslärarutbildningen.

Från Övervakarnas riksförbund den 21 maj 1975 angående betoning av lärarens sociala funktioner i lärarutbildningen.

Från Riksföreningen för lärarna i matematik, fysik och kemi den 3 juli 1975 angående förstärkning av ämneskompetensen för lärare i naturorienterande ämnen.

Från Riksförbundet döva och hörselskadade barns målsmän den 12 september 1976 angående kommunikation mellan döva och hörande vid undervisning av döva och hörselskadade barn.

Från skolöverstyrelsens arbetsgrupp för naturkunskapens metodik den 20 november 1975 angående behörighet att undervisa i ämnet naturkunskap på gymnasieskolan.

Från lärarhögskolan i Linköping den 17 februari 1976 angående utbildning av folkhögskollärare med ingen eller ringa praktisk-pedagogisk utbildning.

Från Biologsamfundet, Svenska Fysikersamfundet och Svenska Kemistsamfundet den 22 januari 1976 angående utbildning av lärare i grundskolan.

Från ett symposium kring samordnad specialundervisning i gymnastik vid lärarhögskolan i Uppsala den 15 maj 1976 angående information om specialgymnastik i all lärarutbildning.

Från Sveriges Förskolors Riksförbund den 12 november 1976 angående ettårig vidareutbildning för lekterapeuter på sjukhus m. m.

Från Sveriges Lärarförbunds fackklubb vid lärarhögskolan i Kristianstad den 24 november 1976 angående studielön.

Från Sveriges Lärarförbund, Göteborgskretsen, den 23 mars 1977 angående kontakt mellan lärarkandidater i förskollärarutbildning och lågstadieutbildning.

Från studentkåren vid lärarhögskolan i Kristianstad den 23 mars 1977 angående avskaffande av graderade betyg.

Från Svenska Facklärarförbundets lärarkandidatkommitté den 3 maj 1977 angående betyg i lärarutbildningen.

Från elevkåren vid lärarhögskolan i Umeå den 18 april 1977 angående betyg i lärarutbildningen.

Från elevkåren vid SIHUS, Mölndal, den 20 juni 1977 angående betyg i lärarutbildningen.

Från Länsbildningsförbundet i Gävleborgs län den 17 juni 1977 angående uttalande från Dramapedagogseminariet om dramaämnet i lärarutbildningen.

Från utredningen om kvinnliga skolledare den 17 juni 1977 angående undervisning om skolledarrollen i lärarutbildningen.

Från universitets- och högskoleämbetets och skolöverstyrelsens samarbetsgrupp för matematik den 6 oktober 1977 angående den framtida utbildningen i matematik för lärare på grundskolans låg- och mellanstadier.

Från förskollärare som hösten 1976 genomgått 18-veckors vidareutbildning vid lärarhögskolan i Stockholm den 21 oktober 1977 angående vidgad behörighet.

Från Landsorganisationen i Sverige den 8 november 1977 angående utbildning av instruktörer för inbyggd utbildning i gymnasieskolan.

Från Riksförbundet Hem och Skola den 21 november 1977 angående lärares behov av ökade kunskaper om elever med särskilda behov.

Från Sveriges Lärares Nykterhetsförbund i februari 1978 angående obligatorisk undervisning om alkohol, narkotika och tobak i den nya lärarutbildningen.

Från Svenska Skolidrottsförbundet den 7 april 1978 angående ledar- och idrottsutbildning i skolan.

Från linjenämnderna vid gymnastik- och idrottshögskolorna i Stockholm och Örebro den 29 maj 1978 angående förlängning av utbildningen till gymnastiklärare.

Från Samkristna skolnämnden den 9 juni 1978 med synpunkter på tiden för ämnesstudier i religionskunskap inom lärarutbildningen.

Bilaga 4 Utkast till mål och riktlinjer för lärarutbildning

Samhällssyn

Lärare i vårt land utbildas i huvudsak för uppgifter inom det svenska samhället. Därför bör samma grundsyn som präglar samhället genomsyra också lärarutbildningen.

I ett pluralistiskt samhälle ges utrymme för olika värderingar. Det finns dock en grundläggande värdegemenskap som bär upp samhället. Demokratiska rättigheter, jämlikhet i skilda avseenden och solidaritet med dem som har svårigheter eller är mindre lyckligt lottade är av väsentlig betydelse. Strävan att förankra beslut och ansvar hos dem som är närmast berörda, respekt för oliktänkande och tolerans mot dem som avviker från nu accepterade normer samt ansvar för människor med skilda handikapp är uttryck för en värdegemenskap. Vårt samfällda ansvar gäller människor också i andra länder. Det omfattar den mänskliga kulturen, de sociala betingelserna och naturen till gagn för både nuvarande och kommande generationer. Det är självklart att olika uppfattningar därvid kan komma till uttryck bl. a. beroende på social eller kulturell bakgrund. Skilda ekonomiska intressen ger också delvis olika innebörd åt dessa grundläggande värderingar. Sådana frågor kan alltid bli föremål för öppen debatt, och problem bör kunna lösas inom ramen för demokratiska spelregler.

Dessa utgångspunkter får på många sätt konsekvenser för lärarutbildningen. Olika värderingar bör få komma till uttryck. Tid måste finnas för bearbetning av frågeställningar som berör människors villkor i samhället. En levande kritisk debatt kring levnadsmiljö samt kulturella, sociala och etiska frågor har sin självklara plats. I sin organisation och sitt arbetssätt måste lärarutbildningen präglas av samma principer som gäller för samhällsarbetet i övrigt. Självklara möjligheter måste finnas för både studerande och lärare att tillsammans öva inflytande över utbildningens innehåll och form. Samtidigt måste andra som på olika sätt är beroende av lärarutbildningen få komma till tals. Föräldrar, skola, samhälleliga institutioner, politiska och ideella organisationer, arbetsgivare och arbetstagare i näringslivet är också på skilda sätt intressenter i lärarutbildningen. Genom såväl formella organ som informella kontakter bör dessa få tillfälle att framföra sina synpunkter. Samtidigt måste de vara beredda att på olika sätt hjälpa lärarutbildningen att få kontakt med olika företeelser i samhället. En på så sätt öppen lärarutbildning bör på ett verksamt sätt kunna bidra till att de pedagogiska insatserna blir en integrerad del av samhällets samlade utbud av insatser och tjänster.

Människosyn

Den demokratiska samhällssynen har sin grund i en syn på människan, där individens eget självförverkligande är en av hörnstenarna, hänsynen till kollektivet och möjligheterna att bidra till kollektivets utveckling en annan. Även här kan olika värderingar göra sig gällande och motsättningar komma till uttryck. Utvecklingen av den egna personligheten mot bl. a. ökad självkännedom, självkritik och självtillit får hela tiden avvägas mot den hänsyn till det sociala samspelet som tar sig uttryck i respekt för människovärdet och för andras integritet samt i engagemang för andra personers problem. Utvecklingen av mänskligt samspel, av normer och handlingsmönster inom grupper är också av betydelse för hur vi fungerar och utvecklas som personer. Människors värde ligger inte i ras eller kön och är inte beroende av social, kulturell eller politisk bakgrund. Olika sidor av den personliga utvecklingen bör tillmätas samma vikt, och de intellektuella funktionerna har ingen prioritet framför andra aspekter av personligheten. Varje individ bör ha möjlighet att utifrån sina förutsättningar ge sitt bidrag till vår gemensamma tillvaro. Individens utvecklingsmöjligheter bör ges stöd med utgångspunkt i hans egna behov.

Utifrån en sådan människosyn är det av väsentlig betydelse att lärarutbildningen i första hand ger individen stöd för hans fortsatta personlighetsbildning och för utvecklingen av sådana kunskaper, färdigheter och attityder som kan vara av värde för den framtida yrkesutövningen. Det får inte vara fråga om att söka likrikta mot någon tänkt ideal lärarpersonlighet. Inom mycket vida ramar bör olika personligheter kunna ge sitt framtida gemensamma bidrag till personallaget i förskola, skola respektive fritidsverksamhet. På samma sätt bör de studerande i samarbete med lärarutbildarna på olika sätt bidra till att gemensamma frågeställningar bearbetas. Utveckling av normer för samvaron i grupper och bearbetning av problem i samspelet mellan människor blir därför av stor betydelse i lärarutbildningen liksom att studerande med skilda erfarenheter och olika lärarinriktningar får tillfälle att tillsammans analysera pedagogiska frågeställningar. De studerandes möjligheter att själva aktivt forma sin utbildning måste på olika sätt tillvaratas. Principen bör därvid vara att utbildningen inriktas på de utbildningsbehov som de studerande upplever då de möter de krav och förväntningar som samhället ställer på en lärare. Det hör därvid till lärarutbildarnas uppgifter att göra de studerande medvetna om dessa yrkeskrav.

Kunskapssyn

Synen på samhället och på människan är också beroende av hur vi uppfattar kunskap och kunskapstillväxt. Verklig kunskap underlättar för en person att lösa de problem som hon ställs inför och utgör en grund för fortsatt personlig utveckling. Kunskap kan inte isoleras från andra sidor av personligheten. Den växer utifrån en människas sociala, känslomässiga och fysiska bakgrund och utgör själv en bas för rikare kontakter och upplevelser. Kunskap är så uppfattad av kvalitativ natur och kan endast i begränsad utsträckning få en kvantitativ innebörd. Vår kultur, vårt samhälle och vår samvaro är emellertid samtidigt beroende av att vi utvecklar språk och begrepp på sådant sätt att vi

förstår varandra, kan berika tillvaron för varandra och kan tillsammans bearbeta de frågeställningar som vi ställs inför. En gemensam språklig och begreppsmässig grund blir på så sätt en nödvändighet. Vari denna gemensamma grund exakt består kan ej definieras entydigt och på ett för all framtid slutgiltigt sätt. Det bör emellertid vara möjligt att inom vissa ramar beskriva grundläggande färdigheter och kunskaper. Därvid måste emellertid alltid hänsyn tas till olikheter i erfarenheter och i social och kulturell bakgrund. Definitionen av kunskap får därför inte göras med utgångspunkt endast i en viss kulturell tradition eller social bakgrund utan måste ske i samverkan mellan sådana olika värderingar. Samtidigt medger olika individers kunskaper att man tillsammans kan bearbeta olika frågeställningar bättre. En likriktning av kunskapsinnehållet ter sig därför föga meningsfull i en tillvaro, där vi på många sätt är beroende av varandra.

Såväl genom erfarenheter som genom vetenskapens landvinningar sker en fortlöpande och delvis mycket hastig tillväxt av den samlade mänskliga kunskapen. Omvärderingar av tidigare erfarenheter och nya sätt att betrakta och förstå tidigare kunskap ställer oss inför problemet att kritiskt granska och ompröva våra personliga uppfattningar. Traditionella ämnesgränser kan behöva uppges för nya sätt att strukturera erfarenheter och problemområden.

En sådan kunskapssyn får grundläggande betydelse för arbetets inriktning och utformning i lärarutbildningen. För flertalet lärare finns en gemensam kärna av kunskaper och färdigheter som är av betydelse för deras möjligheter att fungera i yrket. Detta gäller oavsett stadium och ämne. Samtidigt måste i lärarutbildningen utrymme lämnas åt såväl de speciella krav som olika verksamhetsområden och ämnen kan ställa som åt individuellt upplevda behov och intressen.

Det torde vara förhållandevis enklare att beskriva den bas av färdigheter och kunskaper som lärare i språk eller i yrkesinriktade ämnen kan behöva än att göra motsvarande bedömning för lärare i orienteringsämnen eller för ledare inom fritidsverksamhet. Inom vissa ämnen sker också genom samhällets utveckling och forskningens landvinningar snabbare förändringar än inom andra områden. Detta pekar på att kongruensen mellan lärarens ämneskunnande och verksamheten i skola, barnomsorg respektive fritidsverksamhet får olika innebörd för olika ämnen och verksamhetsområden. Den aspekt av lärarens kunskaper och färdigheter som traditionellt hänförs till ämnesstudier bör därför kunna ges en ganska flexibel innebörd. Den enskilde lärarens ämnesbehörighet bör kunna byggas upp på olika sätt inom ganska vitt definierade ramar.

Denna kunskapssyn innebär också att en för alla studerande gemensam kurslitteratur eller kunskapsredovisning visserligen kan vara motiverad i vissa delar av utbildningen men inte får prägla utbildningen i dess helhet. Inom studierna kan i många fall problem- eller projektinriktade arbeten, som griper över olika ämnesområden, vara naturliga. Samtidigt blir innehållet i lärarutbildningen något som naturligt bör växa fram i samspel mellan studerande, lärare och olika intressenter i samhället. Utvecklandet av kunskaper och färdigheter bör därvid ses som ett led i personlighetsbildningen och som en beredskap för framtida yrkesuppgifter. Frågan om de

studerandes kunskaper blir också mindre en fråga om mängden av kunskaper än om möjligheterna att tillämpa, analysera och värdera kunskaperna. Den vetenskapliga grunden och vetenskapens sätt att kritiskt granska företeelser och förhållanden är av omistligt värde för den blivande läraren. I sin utbildning behöver han också möta sådant forsknings- och utvecklingsarbete som ökar hans möjligheter att i sitt framtida arbete aktivt arbeta för att utveckla sina elevers och sina egna villkor. Arbetet i lärarutbildningen bör därför också präglas av aktivt kunskapssökande, kritisk analys och kreativ utveckling.

Inlärnings- och utvecklingssyn

Kunskaper och färdigheter blir till en verksam del av en person genom hennes egna aktiva arbetsinsatser. Förutsättningen är att kunskaperna upplevs i för individen meningsfyllda sammanhang. Lösryckta kunskaper utan logiska och psykologiska strukturer befrämjar inte kunskapstillväxten. Möjligheterna till inlärning är beroende av den enskilda individens mognad och tidigare erfarenheter. Men kunskapstillväxten är också beroende av de grundläggande villkoren för inlärning. Denna får inte ses isolerad från en persons sociala bakgrund och sammanhang. Attityder och värderingar byggs upp i samspel med andra. I grupper utvecklas normer och förhållningssätt, som har ett betydande inflytande på individens utveckling. Genom ett samspel mellan människor ges villkoren för inlärning, mänsklig utveckling och mognad.

Lärarutbildningen bör därför ske i sådana former att den befrämjar inlärning och personlig utveckling. En sådan process är tidskrävande. Tid måste därför ges inom lärarutbildningen till grundlig bearbetning av frågeställningar av betydelse för de kommande yrkesuppgifterna. Väl valda och grundligt bearbetade problem bör prioriteras framför en ytlig genomgång av ett stort antal ämnesområden.

Synen på skola och utbildning

Det synsätt som här redovisats står i samklang med grundläggande värderingar för verksamheten och reformarbetet i förskolan, skolan och fritidsverksamheten. Skolans såväl som förskolans ansvarsområde vidgas samtidigt som samarbetet med andra sektorer av samhället alltmer blir en nödvändighet. I samverkan med elevens miljö i hemmet och på fritiden söker samhällets olika utbildningsinstitutioner ge möjlighet till jagutveckling, gemenskapsupplevelser och solidariskt samarbete.

Förhållandet mellan lärare och elev får alltmer karaktären av ett jämlikt och ömsesidigt samspel. Eleven blir i ökad grad ansvarig för sitt eget arbete. Skolans arbete förskjuts i riktning mot utbildningselement som ger eleverna möjligheter att påverka och förändra det samhälle de lever i. Arbetet inriktas på att utveckla elevernas förmåga att själva förvärva kunskap, att analysera och bedöma information, att väga synpunkter och fatta beslut. Utbildningen betonar alltmer elevens sociala, känslomässiga och allmänt personlighetsmässiga utveckling. Arbetet måste därför omfatta elevernas totala livsvillkor och får inte avse enbart begränsade pedagogiska tekniker. Skolans och

förskolans elevvårdande arbete måste ske i intimt samarbete med hemmen och med sociala och andra myndigheter i samhället. Arbetet inom barn- och ungdomsgrupper med sociala, kulturella och språkliga handikapp ges hög prioritet.

Det finns också en rörelseinriktning från en formaliserad undervisning till en mera öppen skola och undervisning. Utbildningen ses inte som en begränsad inlärningsmiljö utan som en utvecklingsmiljö, vilken tar sin utgångspunkt i såväl elevens egna behov som i det omgivande samhället. Arbetet sker i kontakt med närsamhället och i samspel med detta.

Men den pedagogiska verksamheten är också beroende av en mängd andra förhållanden i skola och samhälle, av traditioner och maktstrukturer, av förordningar, resurser och beslutssystem. Lärarnas insikter om det handlingsutrymme som ges inom sådana informella och formella begränsningar är viktiga liksom förmågan att aktivt arbeta för att förändra sådant som kan vara hindrande för arbetet.

Synen på yrket

Lärarutbildningen är en yrkesutbildning som inriktas mot pedagogiska arbetsuppgifter inom förskola, skola, vuxenutbildning och fritidsverksamhet. En persons yrkesroll bör därvid ses i ett vidgat sammanhang. Yrkesutbildningen utgör enbart en aspekt av den enskildes erfarenhetsmönster. Sådana aspekter i utbildningen som ger underlag för kritisk skolning, skapande förmåga, öppenhet för nya intryck och en bred personlig utveckling ger individen vidgade möjligheter att ta till vara sådana erfarenheter, som är av betydelse också för yrkesutövningen. Yrkesutbildningen är också en process som fortgår under en persons hela aktiva yrkesliv. Inte minst den fortgående utvecklingen och förändringen av teknik och samhälle ställer läraren inför kraven att fortlöpande förnya och vidareutveckla sitt yrkeskunnande. Att skapa beredskap för ett sådant livslångt lärande är en viktig uppgift för den grundläggande lärarutbildningen.

Statens offentliga utredningar 1978

Kronologisk förteckning

1. Stat–kyrka. Ändrade relationer mellan staten och svenska kyrkan. Kn.
2. Stat–kyrka. Bilaga 1. Kyrkans framtida organisation. Kn.
3. Stat–kyrka. Bilaga 2–12. Utredningar i delfrågor. Kn.
4. Skolplanering och skolstorlek. Faktaredovisning och bedömningsunderlag. U.
5. Föräldrautbildning. S.
6. Ny skogspolitik. Jo.
7. Skog för framtid. Jo.
8. Hyresrätt 2. Lokalhyra. Ju.
9. Ny konkurrensbegränsningslag. H.
10. Barnets rätt. 1. Om förbud mot aga. Ju.
11. Kapitalmarknaden i svensk ekonomi. E.
12. Kapitalmarknaden i svensk ekonomi. Bilaga 1. E.
13. Kapitalmarknaden i svensk ekonomi. Bilaga 2–4. E.
14. Arbete åt handikappade. A.
15. Praktikfrågor–åtgärder i ett kort perspektiv. U.
16. Regional konsumentpolitisk verksamhet. H.
17. Energi. I.
18. Öresundsförbindelser. K.
19. Öresundsförbindelser. Bilaga A. Ritningar. K.
20. Öresundsförbindelser. Bilaga B. Konsekvenser för företag och hushåll. K.
21. Bemanning av fartyg. K.
22. Energi, strukturomvandling och sysselsättning. A.
23. Växtförädling. Jo.
24. Ny renhållningslagstiftning. Jo.
25. Etablering av miljöstörande industri. Bo.
26. Hälso- och sjukvårdspersonalen. S.
27. Fortsatt körkortsreform. K.
28. Kvinnors förvärvsarbete och förvärvshinder. A.
29. Arbete i jordbruk och trädgård. A.
30. Brand inomhus. Bo.
31. Trafikpolitik-kostnadsansvar och avgifter. K.
32. Ny indelningslag för kommuner, landstingskommuner och församlingar. Kn.
33. Ordningsvakter. Ju.
34. Förstärkt skydd för fri- och rättigheter. Ju.
35. Regional utvecklingsplanering, länsplanering, vidgad länsdemokrati. Kn.
36. Arrenderätt 1. Ju.
37. Hotell- och restaurangbranschen. H.
38. Jämställdhet i arbetslivet. A.
39. Föräldraförsäkring. S.
40. Tvistlösning på konsumentområdet. H.
41. Statlig personalutbildning. B.
42. Kommunernas medverkan i sysselsättningsplanering. A.
43. Miljökostnader. Jo.
44. Kommunalt hälsoskydd. S.
45. Allmän arbetslöshetsförsäkring. A.
46. Att främja regional utveckling. I.
47. Att främja regional utveckling. Bilagedel. I.
48. Konkurrens på lika villkor. B.
49. Energi. Hälso-miljö- och säkerhetsrisker. I.
50. Ny vårdutbildning. U.
51. Svensk trädgårdsnäring. Jo.
52. Lägg besluten närmare människorna! Kn.
53. Förbud mot investeringar i Sydafrika. H.
54. Personregister-Datorer-Integritet. Ju.
55. Att sambo och gifta sig. Ju.
56. Kultur och information över gränserna. Ud.
57. Resor till arbetet. A.
58. Organisatoriska frågor inom länsstyrelsen. Kn.
59. JK-ämbetet. Ju.
60. Arbetsmarknadspolitik i förändring. A.
61. Biståndets organisation. Ud.
62. Regionalpolitiska stödformer och styrmedel. A.
63. Riksdagens insyn i statliga företag. I.
64. Översyn av vallagen 1. Ju.
65. Skolan. En ändrad ansvarsfördelning. U.
66. Andelsbolagslag. Ju.
67. Nya bolagsregler m. m. Ju.
68. Industri till Norrbotten. I.
69. Upphovsrätt I. Fotokopiering inom undervisningsverksamhet. Ju.
70. Regionsjukvården. S.
71. Regionsjukvården. Huvudbilaga 1 – Medicin och onkologi. S.
72. Regionsjukvården. Huvudbilaga 2 – Kirurgi. S.
73. Kontroll av utländsk företagsetablering i Sverige m. m. Ju.
74. Husläkare. S.
75. Fiska på fritid. Jo.
76. Stat-kyrka. Remissammanställning. Kn.
77. Högre regional ledning. Fö.
78. Långtidsutredningen 1978. E.
79. Förslag till undersökning om hushåll, bostäder och sysselsättning 1980. E.
80. Bättre miljöskydd I. Jo.
81. Anställning av arbetshandikappade i stat och kommun. Slutrapport från försöksverksamhet i Jönköping, Piteå och Stockholm. A.
82. Läkaren och den svårt sjuke patienten. S.
83. Sjukvården i krig. S.
84. Instansordningen i kommunalbesvärsmål. Kn.
85. Statligt företagande i samhällets tjänst. I.
86. Lärare för skola i utveckling. U.

KUNGL. BIBL.
1979-01-17
STOCKHOLM

Statens offentliga utredningar 1978

Systematisk förteckning

Justitiedepartementet

Hyresrätt 2. Lokalhyra. [8]
Barnets rätt. 1. Om förbud mot aga. [10]
Ordningsvakter. [33]
Förstärkt skydd för fri- och rättigheter. [34]
Arrenderätt 1. [36]
Personregister-Datorer-Integritet. [54]
Att sambo och gifta sig. [55]
JK-ämbetet. [59]
Översyn av vallagen 1. [64]
1974 års bolagskommitté. 1. Andelsbolagslag. [66]
2. Nya bolagsregler m. m. [67]
Upphovsrätt I. Fotokopiering inom undervisningsverksamhet. [69]
Kontroll av utländsk företagsetablering i Sverige m. m. [73]

Utrikesdepartementet

Kultur och information över gränserna. [56]
Biståndets organisation. [61]

Försvarsdepartementet

Högre regional ledning. [77]

Socialdepartementet

Föräldrautbildning. [5]
Hälso- och sjukvårdspersonalen. [26]
Föräldraförsäkring. [39]
Kommunalt hälsoskydd. [44]
Regionsjukvårdsutredningen. 1. Regionsjukvården. [70] 2. Regionsjukvården. Huvudbilaga 1 – Medicin och onkologi. [71] 3. Regionsjukvården. Huvudbilaga 2 – Kirurgi. [72]
Husläkare. [74]
Läkaren och den svårt sjuke patienten. [82]
Sjukvården i krig. [83]

Kommunikationsdepartementet

1975 års danska och svenska öresundsdelegationer. 1. Öresundsförbindelser. [18] 2. Öresundsförbindelser. Bilaga A. Ritningar. [19] 3. Öresundsförbindelser Bilaga B. Konsekvenser för företag och hushåll. [20]
Bemanning av fartyg. [21]
Fortsatt körkortsreform. [27]
Trafikpolitik-kostnadsansvar och avgifter. [31]

Ekonomidepartementet

Kapitalmarknadsutredningen. 1. Kapitalmarknaden i svensk ekonomi. [11] 2. Kapitalmarknaden i svensk ekonomi. Bilaga 1. [12] 3. Kapitalmarknaden i svensk ekonomi. Bilaga 2–4. [13].
Långtidsutredningen 1978. [78]
Förslag till undersökning om hushåll, bostäder och sysselsättning 1980. [79]

Budgetdepartementet

Statlig personalutbildning. [41].
Konkurrens på lika villkor. [48].

Utbildningsdepartementet

Skolplanering och skolstorlek. Faktaredovisning och bedömningsunderlag. [4]
Utredningen om vissa vårdutbildningar inom högskolan. 1. Praktikfrågor-åtgärder i ett kort perspektiv. [15] 2. Ny vårdutbildning [50]
Skolan. En ändrad ansvarsfördelning. [65]
Lärare för skola i utveckling. [86]

Jordbruksdepartementet

1973 års skogsutredning. 1. Ny skogspolitik. [6] 2. Skog för framtid. [7]
Växtförädling. [23]
Ny renhållningslagstiftning. [24]
Miljökostnader. [43]
Svensk trädgårdsnäring. [51]
Fiska på fritid. [75]
Bättre miljöskydd I. [80]

Handelsdepartementet

Ny konkurrensbegränsningslag. [9]
Regional konsumentpolitisk verksamhet. [16]
Hotell- och restaurangbranschen. [37]
Tvistlösning på konsumentområdet. [40]
Förbud mot investeringar i Sydafrika. [53]

Arbetsmarknadsdepartementet

Sysselsättningsutredningen. 1. Arbete åt handikappade. [14] 2. Energi, strukturomvandling och sysselsättning. [22] 3. Kvinnors förvärvsarbete och förvärvshinder. [28] 4. Kommunernas medverkan i sysselsättningsplanering. [42] 5. Resor till arbetet. [57] 6. Regionalpolitiska stödformer och styrmedel. [62] 7. Anställning av arbetshandikappade i stat och kommun. Slutrapport från försöksverksamhet i Jönköping, Piteå och Stockholm. [81]
Arbete i jordbruk och trädgård. [29]
Jämställdhet i arbetslivet. [38]
Allmän arbetslöshetsförsäkring. [45]
Arbetsmarknadspolitik i förändring. [60]

Bostadsdepartementet

Etablering av miljöstörande industri. [25]
Brand inomhus. [30].

Industridepartementet

Energikommissionen. 1. Energi. [17] 2. Energi. Hälso-miljö- och säkerhetsrisker. [49]
Expertgruppen för regional utredningsverksamhet. 1. Att främja regional utveckling. [46] 2. Att främja regional utveckling. Bilagedel. [47] 3. Industri till Norrbotten. [68]
Riksdagens insyn i statliga företag. [63]
Statligt företagande i samhällets tjänst. [85]

Kommundepartementet

Kyrkoministerns stat–kyrka grupp. 1. Stat–kyrka. Ändrade relationer mellan staten och svenska kyrkan. [1] 2. Stat–kyrka. Bilaga 1. Kyrkans framtida organisation. [2] 3. Stat–kyrka. Bilaga 2–12. Utredningar i delfrågor. [3] 4. Stat-kyrka. Remissammanställning. [76]
Ny indelningslag för kommuner, landstingskommuner och församlingar. [32]
Regional utvecklingsplanering, länsplanering, vidgad länsdemokrati. [35]
Lägg besluten närmare människorna! [52]
Organisatoriska frågor inom länsstyrelserna. [58]
Instansordningen i kommunalbesvärsmål. [84]

Anm. Siffrorna inom klammer betecknar utredningarnas nummer i den kronologiska förteckningen.

KUNGL. BIBL.
1979-01-17
STOC

LiberFörlag
Allmänna Förlaget

ISBN 91-38-04328-9
ISSN 0375-250X