

VÄGVAL

I SKOLANS HISTORIA

TIDSKRIFT FRÅN
FORENINGEN FÖR SVENSK UNDERVISNINGSHISTORIA
ARGANG 7 * NR 1 * 2007

ISSN 1652-0610

NR 22 FRÅN STARTEN

I detta nummer

Kallelse till <i>Föreningens årsmöte 26 april 2007</i>	2
Redaktören har ordet	3
Presentation av medverkande i detta nummer	3
<i>Agneta Linné</i> : Några vägval i lärarutbildningens historia	4
<i>Solweig Eklund</i> : En lärarutbildning i förändring	10
<i>Solveig Paulsson</i> : Utbildad för 1919 års undervisningsplan – lärare med 1962 års läroplan för grundskolan	13
<i>Mikael Alexandersson</i> : Vägval i riktning mot praxisnära forskning	15
<i>Gunnar Berlin</i> : Lärarutbildning på export	19
Inbjudan till <i>konferens 26 april 2007</i>	23

VÄGVAL I SKOLANS HISTORIA

Redaktion: Bertil Bucht (ordf.), Bengt Alin, Solweig Eklund, Peter Holmberg, Stig G Nordström, Solveig Paulsson, Annika Andræ Thelin, Kerstin Thoursie, Carl-Magnus Wendt.

Redaktionens adress: Box 2056, 750 02 Uppsala

ISSN 1652 – 0610

FÖRENINGEN FÖR SVENSK UNDERVISNINGSHISTORIA

kallar till årsmöte torsdagen den 26 april 2007, kl. 17.30.

Lokal: Lärarnas hus, Segelbåtsvägen 15, St. Essingen, Stockholm

Vid årsmötet skall enligt stadgarna följande ärenden behandlas:

1. Val av ordförande och sekreterare för mötet.
2. Val av protokollsjusterare att jämte ordföranden justera protokollet.
3. Fråga om kallelse till mötet utfärdats i behörig ordning.
4. Fråga om ansvarsfrihet med anledning av styrelse- och revisionsberättelserna.
5. Val av funktionärer i föreningen.
6. Fastställande av årsavgiftens storlek.
7. Fastställande av arvoden till vissa funktionärer.
8. Ev. övriga ärenden.

Efter årsmötesförhandlingarna serveras en enkel buffé.

Styrelsen hälsar alla medlemmar välkomna!

Styrelsen

<p>Som vanligt måste anmälan till buffén (som serveras till självkostnadspris) göras till Föreningen, Box 2056, 75002 Uppsala eller till fax 018 - 54 44 53 senast 22 april.</p>

Redaktören har ordet

Vägval går nu in på sitt sjunde år. I detta första nummer för 2007 har vi fortsatt på den väg vi slog in på under förra årets två dubbla temanummer kring språk och läroplansval genom tiderna.

Här försöker vi ge en mer samlad bild av hur lärarutbildningen utvecklats över tiden. Temat är just nu bland de hetare, och med engagerade artikelförfattare ska ingen blir ingen förvånad över att finna en och annan personlig reflektion. Sådana har förekommit i tidigare Vägval och lockat till lite spännande inlägg från läsare.

En annan läsarreaktion ligger bakom den sista av artiklarna i detta nummer – ”Lärarutbildning på export” av Gunnar Berlin i Uppsala. Han tog fasta på en inbjudan i ett tidigare nummer att föreslå teman och artiklar. Denna inbjudan upprepas nu här. Hör av Dig på Föreningens adress (se omslaget) eller gärna direkt till mig på mailadressen buchts@bostream.nu alt. på tel. 0708-11 14 30. Välkommen med tips och idéer! Vi prövar välvilligt och tacksamt allt som svarar mot Vägvals idé – att ge ett historiskt perspektiv på vår undervisning!

Bertil Bucht

PS Låt mig avsluta med en fråga: ”Har vi gått för långt med individualiseringen?” Det är temat för en konferens samma dag som årsmötet för Föreningen för svensk undervisningshistoria, alltså den 26 april. Se vidare sidan 23! Du är mycket välkommen!

Medverkande i detta nummer:

Mikael Alexandersson, är professor i pedagogik vid lärarutbildningen i Göteborg.

Gunnar Berlin har varit rektor för förskoleseminariet i Gävle och lektor i pedagogik vid Högskolan i Kristianstad och har haft flera internationella uppdrag.

Solveig Eklund är f.d. vice ordförande i Sveriges Lärarförbund, förskollärare och universitetsadjunkt

Agneta Linné, är professor i pedagogik vid Örebro universitet. Hon har i många år varit verksam vid Lärarhögskolan i Stockholm, bl.a. som utbildningsledare, lektor och professor.

Solveig Paulsson har varit rektor i Stockholm och ordförande i Sveriges Lärarförbund. Hon är f.n. ordförande i Föreningen för svensk undervisningshistoria och i Stiftelsen Sveriges allmänna folkskolläraryörening.

Föreningen för svensk undervisningshistoria har en egen hemsida.

Den finns under adressen: www.undervisningshistoria.se

Några vägval i lärarutbildningens historia

I dagens utbildning av lärare möts traditioner med olika rötter. Under 1800-talet började statsmakten allt tydligare reglera utbildningen av lärare för folkundervisning och lärdomsskola. Lärarutbildning blev ett medel för staten att påverka och förbättra skolundervisningen. Utbildningen av lärare i folkskola och i läroverk tog då form utefter skilda spår. Under senare delen av 1900-talet började dessa båda utbildningar, liksom utbildningen av småskollärare, att steg för steg föras närmare varandra. Processen var synnerligen dynamisk. Senare har utbildningen av allt fler pedagoger förts samman med utbildningarna av klass- och ämneslärare, något som inte gjort dynamiken mindre. Traditioner som formats av ledare för barnträdgårdar, arbetsstugor, skolor för handikappade, lärosäten för utbildning i teckning, musik, slöjd, hemkunskap och gymnastik, handels- och yrkesskolor, högre utbildning av sjuksköterskor, har mött de tidigare åtskilda utbildningarna av lärare i folkundervisning och läroverk. Från 2001 utbildas lärare för i det närmaste alla skolformer i ett gemensamt program med olika inriktningar. Att teckna den historiska framväxten av de olika lärargruppernas utbildningar låter sig inte göras i en kort artikel. Jag har valt att göra nedslag i främst några tidiga men viktiga vägval som i huvudsak gällt utbildning av lärare för obligatorisk skola.¹

1842 års stadga för folkundervisningen

Ett tydligt vägval skedde i anslutning till 1842 års stadga för folkundervisningen. Här fick utbildningen av lärare för folkskolan sin första statliga reglering. En av stadgans fjorton paragrafer ägnas utbildningen av lärare. Här stipuleras att såväl i huvudstaden som i varje stiftsstad bör domkapitlet bereda "tillfälle för dem, som vilja egna sig åt folk-lärare-kallet, att i ett seminarium erhålla undervisning och öfning i de till detta kall hörande ämnen." (SFS 1842:19, § 5).

Den skola som fick sin stadga år 1842 hade formats i ett samhälle, där kristendomen i luthersk tappning var den självklara grunden för skola och lärarutbildning. Vid anställning av en folkskollärare skulle i första rummet avseende fästas vid dennes gudsfruktan och sedliga vandel. Kristendoms-kunskapen skulle stå i centrum som kraftkälla för läraren i hans kommande arbete. Till en början var också kristendomsundervisning, där katekesen tog stor plats, samt enkla basfärdigheter det dominerande innehållet i seminariernas undervisning. Läraren skulle själv lära sig det stoff som skulle förmedlas till skolans elever samt lära sig behärska den påbjudna växelundervisningsmetoden. Seminariet lärde också ut hur den blivande läraren skulle klara att praktiskt organisera arbetet i en skola. Seminarieundervisningen byggdes stegvis ut och kom att omfatta studier i alla skolämnen, i pedagogik och metodik samt handledd övningsundervisning i seminariets övningsskola.

Vägvalet 1842 innebar emellertid också något annat. Det innebar ett klart ställningstagande från statsmaktens sida för att utbildningen av lärare för folkundervisningen inte enbart var en kyrklig angelägenhet. De strider kring den tidiga skolan och utbildningen av dess lärare som återfinns i de fyra ståndens protokoll under 1800-talets riksdagar handlar i mycket just om detta. Skulle också statsmakten, inte enbart kyrkan, ha inflytande över skola och lärarutbildning. Ständerna var delade inom sig och inom de olika stånden, men utskotten lyckades i betänkanden och sammanjämningsprocedurer slå vakt om statens ansvar för lärarutbildningen och steg för steg flytta fram statsmaktens positioner härvidlag. I och med tillkomsten av seminarierna, och stadgans bestämmelse att läraren helst borde vara examinerad, tilldelades också lärarkåren en särskild legitimitet. På tvärs mot inte så få riksdagsledamöters uppfattning vidhöll utskott och riksdagsmajoritet under de riksdagar som följde

att en lärare för folkskolan i normalfallet skulle ha examinerats från seminarium. Härmed åtskildes också utbildningen av folkskolans lärare från andra utbildningsinstitutioner som läroverk och universitet. Grunden hade lagts för uppkomsten av en ny yrkeskategori – folkskolläraren.

Kvinnor får tillträde

Ett nytt centralt vägval ägde rum år 1859. Då hade riksdagen beslutat att kvinnor skulle få tillträde till folkskolläraryrket. I samband med detta bestämdes också att några av dåtidens folkskoleseminarier skulle öppnas för kvinnor. När sedan adjunktstjänster inrättades vid seminarierna (1865) stadgades att vid seminarium för kvinnliga elever skulle minst en lärarinna anställas för den undervisning som åvilade adjunkt. Härigenom blev folkskolläraryrket bland de tidigaste högre läroanstalter i landet där kvinnliga lärare kunde få anställning. Här tog också (1918) de allra första kvinnliga lektorerna plats, liksom de första statligt anställda kvinnliga rektorerna. Av dessa kom särskilt Anna Sörensen, rektor vid Folkskoleseminariet i Stockholm 1919–1935, att inta en betydelsefull position i samtidens pedagogiska verksamhet. Anna Sörensen inledde sin bana som folkskollärare för att senare vidareutbilda sig. Hon blev en kraftfull förespråkare i det offentliga för folkskolan som bottenskola, för en läroplan som tog hänsyn till barnets utveckling och för en kristendomsundervisning av annan karaktär än katekesläsning.

Växelundervisning ersätts av samlad klassundervisning

Att lära ut växelundervisning som modell för hur en skola skulle organiseras kom att prägla folkskolläraryrket under dess första decennier. Att behärska denna metod kan sägas ha utgjort en central del i lärarens praktiska kunnande. Metoden gavs legitimitet inte minst med ekonomiska argument i en situation när behovet att bygga upp skolor var enormt och antalet utbildade lärare ringa. Snart kom emellertid växelundervisningsmodellen att starkt kritiseras från olika håll. Framför allt bars kritiken fram av dem som förespråkade en starkare kontroll av den inre människan, i motsats till den yttre disciplinering som den förhärskande modellen var bärare av. En av de främsta kritikerna var Torsten Rudenschöld, vars praktiska arbete som lärare och verksamhet

som synnerligen aktiv i det riksdagsutskott som handlade skolfrågor starkt bidrog till att skolan fick en förändrad organisation och att seminarierna kom att bygga upp metoder för samlad klassundervisning. Lärarens röst skulle nå varje enskilt barns själ direkt och oförmedlat. Det år (1864) då ett kungligt cirkulär stadfäste att växelundervisning skulle överges till förmån för åskådningsundervisning kan förvisso betraktas som ett viktigt vägval i skolans men också i seminariernas historia. Att lära den blivande läraren hur lektioner skulle utformas blev centralt i dåtida metodikundervisning. Seminariernas arkiv rymmer högtintressant material om hur lektioner såg ut eller tänktes se ut. Hela lektioner skrevs ner som led i övningsundervisning och examination. Det kunde röra sig om kommenterade dispositioner men vanligt var lektionsplaner som utformades replik för replik. Detaljerade anteckningar kunde också göras över lektioner som lärarkandidater åhörde under auskultationsperioder.

Folkskoleseminariernas tillkomst kan förstås i skärningspunkten mellan en stat på väg att ta allt starkare ansvar för allt fler samhällsfunktioner och ett steg för steg allt mer differentierat och rörligt samhälle. Folkskoleinspektion, lärarutbildning, inrättande av en folkskolebyrå inom ecklesiastikdepartementet och stöd att utveckla läromedel är områden där statsmakten engagerade sig för att främja folkskolans sak och bidra till dess styrning i önskad riktning.

Att folkskoleseminarier inrättades i så många delar av riket, i stället för att, som ett antal riksdagsmän förordade, begränsas till en eller två större, centralt placerade lärosäten, kom också att få betydelse ur folkbildningssynpunkt. Utbildningen till folkskollärare drog till sig många unga ur samhällsklasser där fortsatta studier inte tedde sig självklara. Detta vitsordas till exempel av folkskolläraren och riksdagsmannen Värner Rydén, när han i debatten vid 1913 års riksdag i egenskap av fattig pojke från landsbygden hävdar klokskapen i att inte införa avlagd realexamen som formellt inträdeskrav till folkskoleseminarium, och härigenom “föra in utbildningen av folkskolläraryrket på en väg, som leder till fördyrande och försvårande av inträdet vid seminarierna för det egentliga folkets barn.” (Riksdagens protokoll 1913, Andra kammaren, 7:54, s. 37). Att ett antal folkskoleseminarier

avdelades för kvinnliga studerande fick stor betydelse – kvinnor kunde bruka folkskoleseminariet för att förvärva rätten att skapa sin egen försörjning, rätten att tillägna sig bildning och rätten att tala i det offentliga.

1910-talets vägval för en reformerad lärarutbildning

Under 1880-talet trädde folkskolans lärare själva fram som en ny, viktig intressegrupp. Med företrädare som Fridtjuv Berg, Emil Hammarlund och Alfred Dalin utmanade folkskollärarna och deras nybildade kårorganisation den etablerade seminarieutbildningen. Årtiondena kring förra sekelskiftet var över huvud en tid av stora samhälleliga förändringar. Djupgående omvandlingar ägde rum ifråga om teknisk och industriell utveckling, urbanisering, maktrelationer och idéströmningar. Industriell expansion, ny teknik, utbyggda kommunikationer och ändrade kapitalförhållanden gick hand i hand med socialreformatoriska rörelser, kamp för allmän rösträtt och för kvinnors rätt. Fosterlandet och nationen lyftes fram som integrerande idéer för moral och samhällsnytta. Sundhet och hygien ställdes på dagordningen och optimistiska föreställningar om framtida utveckling utmanade idéer om att allt en gång var givet. Barndom och ungdom började ses som särskilda skeden i människans utveckling, möjliga att studera med vetenskapliga metoder. Ellen Keys tankar om ett barnets århundrade kan ses som karakteristiska för en ny tid och en ny pedagogik. Att sociala eller pedagogiska problem skulle kunna tacklas med hjälp av vetenskap öppnade för framtidsoptimism. 1900-talets rösträttsreformer bidrog till nya majoritetsförhållanden i riksdagen och ministärer med liberal respektive liberal-socialdemokratisk färg bildades år 1905, 1911 och 1917. I dessa tog två före detta folkskollärare plats som ecklesiastikministrar: Fridtjuv Berg åren 1905–06 samt 1911–14 och Värner Rydén åren 1917–19.

Under 1910-talet skedde så ett synnerligen betydelsefullt vägval i lärarutbildningens historia. 1906 års stora folkundervisningskommitté hade startat som en kommitté med uppdrag att reformera folkskoleseminarierna. Den hade föregåtts av en petition från Sveriges allmänna folkskolläreförening med krav på en genomgripande förändring av folkskollärarnas utbildning. Senare fick kommittén ett vidgat uppdrag att utreda en

omorganisation av hela folkbildningsväsendet i praktisk riktning. Detta innebar förslag till ny undervisningsplan för den obligatoriska skolan, tillkomsten av obligatorisk fortsättningsskola, förändrad folkskoleinspektion och inrättande av en statlig överstyrelse för folkundervisningen. Folkskolläraren Fridtjuv Berg utnämndes till kommitténs ordförande efter sin korta första period som ecklesiastikminister; Berg efterträddes av Harald Dahlgren 1911 då han på nytt utsetts till ecklesiastikminister. I kommittén tog också en av de kvinnliga seminarieadjunkterna, Hedwig Sidner, plats. Sidners insats i kommittén var betydande. Hon var bl.a. i flera år tillsammans med Fridtjuv Berg och Harald Dahlgren arbetande ledamot av det utskott som utarbetade förslag till ny lärarutbildning. Folkskoleseminariernas nya stadga och undervisningsplan stadfästes år 1914.

Det var således förslaget till förändrad lärarutbildning som folkundervisningskommittén först utarbetade. De fyra volymer som grundligt utreder seminarieutbildningen formulerar de radikalt förändrade utgångspunkter som några år senare skulle komma att ligga till grund också för folkskolan i och med 1919 års undervisningsplan. I seminariebetänkandena föreslås en dramatisk nedskärning av kristendomsämnets omfattning till förmån för modersmålet, biologi, gymnastik med lek och idrott samt ett främmande språk. Här stadfästs det nya ämnet psykologi som teoretisk grund för pedagogikämnet. Här möter vi beskrivningar av laborativa, undersökande metoder och här formuleras en kristendomsundervisning som förväntas utgå från evangelierna snarare än katekesen. Barnet och dess själ hade tagit plats i seminariernas nya läroplan.

Folkundervisningskommittén konstaterar, att produktionslivets förändringar tvingat fram en folkskolebildning av annan karaktär än tidigare, att staten måste tillhandahålla en allmän medborgerlig uppfostran när familjens möjligheter därtill begränsats och att denna medborgerliga uppfostran måste bevara sitt samband med det produktiva arbetet. Kommitténs förslag kan sägas stå i fosterlandets, hembygdens och arbetets tjänst, med fokus riktat mot det förändrade produktionslivet och tidens skiljaktiga värdesystem, som öppet framträdde i form av sinsemellan kämpande livsåskådningar. Nationen och folket lyfts fram som utgångspunkt för solidaritet och samman-

hållning. Läraren skulle bildas till en sedlig och självständig personlighet.

Parallellt med dessa förändringar ändrades också lektionernas tilltal. Upprepning av enkla ord och fraser ur en given text, förmedlad genom en sluten frågeteknik, var på väg att efterträdas av en mer personlig röst. Kunskapens innehåll framgick inte längre självklart ur den situation där människan levde och arbetade. Barnet förväntades utveckla en rad symboliska föreställningar om världen utanför klassrummet. Läraren utbildades att tolka den moraliska visdomen hos bibliska berättelser och att åskådliggöra industrins arbete, naturens lagar eller nationens storhet i ett personligt tal riktat till barnen i det moderna samhället och den moderna skolan.

Efterkrigstiden och en lärarutbildning på vetenskaplig grund

Nästa stora vägval i lärarutbildningens historia vill jag förlägga till efterkrigstidens stora skolreformer. 1946 års skolkommision utredde också frågan om en reform av lärarnas utbildning. 1950 års riksdag fattade ett principbeslut om en framtida lärarutbildning, där en ny typ av lärarutbildningsanstalter skulle inrättas för den egentliga yrkesutbildningen av ämneslärare, mellanskollärare, eventuellt småskollärare och möjligen även speciallärare. Viktigt i detta vägval var emellertid att både proposition och riksdag betonade den skisserade lärarutbildningsreformens *stegvisa* utformning. Det särskilda utskottet menade, att reformen av lärarutbildningen liksom skolreformen borde ha en fortskridande karaktär och framhöll kopplingen till försöksverksamheten. Delreformer, om möjligt inom den befintliga organisationen, borde göras och parallellt härmed en ny lärarhögskoleorganisation successivt byggas upp. Detta blev också riksdagens beslut.

Såväl den proposition som låg till grund för det aktuella principbeslutet som skolkommisionens utredning riktade starka förhoppningar mot den psykologiska vetenskapen och dess möjligheter att bidra till en god förberedelse för lärarens arbete. Föredragande statsrådet, ecklesiastikminister Josef Weijne, vilken i likhet med Fridtjuv Berg hade startat sin bana som folkskollärare, konstaterade sålunda i propositionen att lärarna i framtidens skola inte kunde undvara elementär kännedom om begåvningsprövningens metodik och andra slag av testning, liksom träning i att använda standard-

iserade prov och ha kunskap om grunderna för en rättvis bedömning av undervisningens faktiska resultat samt övning i pedagogisk journalföring. Han menade också att om man en gång godtagit tesen att barnet självt skulle vara riktpunkten för lärarnas arbete så kunde kravet på god utvecklingspsykologisk skolning för de blivande lärarna inte avvisas (Prop. 1950:219, s. 22–26). Weijne synes ha visat stor skicklighet att utifrån en de stegvisa delreformernas strategi nå uppslutning i riksdagen bakom 1950 års reformbeslut.

1950 års vägval innebar, att visionen om en till vissa delar gemensam utbildning av den obligatoriska skolans lärare inledningsvis fick stå tillbaka för genomförandet av grundskolan. En till delar gemensam utbildning av grundskolans lärare kom inte att förverkligas förrän fyrtio år senare, kring år 1990. Principen om fortgående skolreform och stegvisa förändringar kom till starkt uttryck. Den första lärarhögskolan utreddes av en särskild lärarhögskoledelegation inom 1946 års skolkommision och inrättades i Stockholm år 1956. Samtidigt utreddes emellertid seminariernas organisation och utbildningarna till småskollärare och folkskollärare; ny stadga, timplan och undervisningsplan för dessa utfärdades åren 1958–61. De här två lärargrupperna skulle nu utbildas vid gemensamma utbildningsanstalter. De stegvisa reformerna fortsatte således.

Förarbetena till beslutet om den första lärarhögskolan omfattar viktiga grundtankar, som sedan återkommit i senare lärarutbildningsreformer. En sådan grundtanke är att arbetet vid lärarhögskolan måste ha vetenskapligt underlag. De blivande lärarna skulle få en god orientering i pedagogisk teori och få tillfälle att se och själva praktiskt pröva olika undervisningsmetoder. Systematisk pedagogisk försöksverksamhet lyftes fram som en möjlig väg att förverkliga grundidén om en fortskridande skolreform. Varje skola borde betrakta sig som en försöksskola och varje lärare söka egna vägar mot bättre metoder. Analys av rapporter från olika slags försöksverksamhet kunde utgöra ett led i den vetenskapliga förankringen av studierna som kommissionen förespråkade. En vetenskaplig inriktning av studierna innebar i första hand att arbetet skulle ske i levande kontakt med forskningen på det pedagogiska och psykologiska området, och, om än i blygsam form, vara inordnad i den. Vetenskap och försöksverksamhet skulle bidra till att göra

skolans undervisning både effektivare och bättre anpassad till målen.

1968 års kompromiss

Tio år efter 1950 års principbeslut uppdrogs åt nya sakkunniga att utreda ämnes- och klasslärarutbildningen. 1960 års lärarutbildningssakkunniga (LUS) genomförde ett omfattande utredningsarbete. Man tog klart ställning för en lärarhögskolemodell och förordade en successiv avveckling av de gamla seminarierna. Riksdagens beslut blev en kompromiss – återigen ett vägval av betydelse för framtiden. Formellt omskapades klasslärarutbildningen till en högskoleutbildning som skulle bedrivas vid lärarhögskolor. Dock omvandlades emellertid flertalet seminarier som bedrivit klasslärarutbildning till lärarhögskolor utan ämneslärarutbildning eller resurser för forskning; behörighetskrav till klasslärarlinje blev tvåårig fackskola. Den nya stadga som utfärdades 1968 slog samtidigt i sin första paragraf fast att lärarhögskolorna hade till uppgift att utbilda lärare *på vetenskaplig grund*. Mål och riktlinjer betonade vikten av att lärarutbildningen blev ett led i en fortgående skolreform. För första gången inpräntades nu att de studerande borde förvärva en öppen och kritisk inställning till sin egen kommande yrkesutövning och vilja att förnya sitt arbetssätt.

1977 års högskolereform och något om tiden därefter

Ett vägval som mycket starkt kom att beröra lärarutbildningarna skedde i och med 1977 års högskolereform. Också de lärarutbildningar som tidigare ej tillhört högskolevärlden skulle nu arbeta med utgångspunkt i både vetenskap och beprövad erfarenhet. Till högskolan knöts inte minst de stora och expanderande utbildningarna av pedagoger med inriktning mot barnomsorgen: förskollärare och fritidspedagoger. Med förskollärarutbildningen fördes in i högskolan traditioner med rötter hos barnträdgårdsrörelsens pionjärer – bland andra Ellen och Maria Moberg, Anna Eklund, Maria Kjellmark i tidigt 1900-tal, Carin Ulin och Alva Myrdal något senare. Förskoleseminarierna var bärare av sinsemellan delvis lite olika traditioner, som förenade en praktisk omsorgsationalitet med ambitioner att utveckla och knyta an till psykologisk forskning. 1975 hade Barnstugeutredningen presenterat sitt betänkande

om utbildning av personal för förskola och fritidshem, *Utbildning i samspel* (SOU 1975:67). Samverkan och samspel är en grundläggande tankefigur i betänkandet. Problemorienterade studier, lagarbete, integration av teoretiska och praktiska moment och att bygga på de studerandes tidigare erfarenheter som utgångspunkt för studierna präglade den utbildning som föreslogs. Utbildningen skulle omfatta tre block: kommunikation, omvärldsorientering och pedagogik. Och den skulle, när det gäller förskollärare och fritidspedagoger, innefattas i den nya högskola som tog form från 1977.

Traditionella principer för urval av kunskapsinnehåll i högre utbildning utmanades i och med 1977 års högskolereform. Vetenskapsbaserad kunskap ställdes mot kunskap grundad i andra praktiker. Spänningen mellan praktiskt lärarkunskande å den ena sidan, och en vetenskaplig rationalitet å den andra, blev föremål för avsevärd diskussion – en diskussion som åter är högaktuell. En rad olika lärarutbildningar förenades således i samma lärosäte. Innehållsligt bedrevs de dock relativt åtskilda från varandra, även om ansatser gjordes att integrera perspektiv, utbyta erfarenheter eller genomföra försök med samverkan.

Utbildningen av lärare för den obligatoriska skolan kom att utredas på nytt under 1970-talet. Och nu resulterade utredningsarbetet, *Lärare för skola i utveckling*, av 1974 års lärarutbildningsutredning (SOU 1978:86), i ett förslag om en i princip samlad utbildning av grundskolans lärare. Den nya lärarutbildning som riksdagen efter intensiva debatter och kompromisser beslutade om 1985 och som startade 1988 skedde enligt ett omlottsystem med en inriktning mot grundskolans år 1–7 och en annan mot grundskolans år 4–9. Ämnesstudierna stärktes för 1–7-lärarna, pedagogik och metodik fick däremot minskat utrymme jämfört med klasslärarutbildningen. Didaktik skulle länkas till ämnesstudierna, som skulle ske i större block än i den tidigare ämneslärarutbildningen. Forskningsanknytningen skulle stärkas.

Under större delen av lärarutbildningarnas 1900-talshistoria har diskussionen varit intensiv kring vilket utbildningsinnehåll som bör vara gemensamt för flera lärarkategorier och vilket innehåll som bör vara specifikt. Diskussionerna har rört sig i spänningsfälten mellan vetenskap och praktisk lärarkunskap och mellan lärarutbildning och skolreform. De olika lärarutbildning-

arnas traditioner är laddade med olika genus och deras rekrytering bär olika klassprägel – frågor av betydelse för utbildningarnas samhälleliga positioner och innehållsliga karaktär. De organisatoriska reformerna har varit många. Genomförandet av de senaste lärarutbildningsreformerna har skett samtidigt som hela skolans, liksom högskolans, styrsystem radikalt omvandlats. I spåren av ändrat huvudmannaskap, decentralisering, mål- och resultatstyrning, starkare internationellt beroende har kraven på lärarna ökat och skiftat gestalt. Såväl det vetenskapliga som det praktiska kunskapsintresset behövde fördjupas i utbildningen och det gemensamma i pedagogernas förändrade och mer kvalificerade professionella uppdrag stärkas. Förmåga till lokalt läroplansarbete, samarbete i arbetslag, medverkan i forskning, uppföljning och utvärdering har trätt fram som viktiga delar i en professionell kompetens. Det är bland annat mot denna bakgrund 2001 års radikala vägval gjordes². Om detta må andra skriva.

Avslutande ord

Som ett viktig spår genom decennierna går lärarnas och deras kårorganisationers starka engagemang för lärarutbildningen. I det föregående har jag bland annat nämnt några folkskollärare, som i hög grad bidragit till att förändra skola och lärarutbildning: Fridtjuv Berg, Anna Sörensen, Värner Rydén och Josef Weijne. Lärarkårernas betydelse i samhällsutvecklingen, deras kamp för professionellt erkännande och för en bättre skola och förskola, däribland inte minst de spänningsfyllda relationerna kårerna emellan, ser jag som ett synnerligen angeläget område för fortsatt utbildningshistorisk forskning.³ I det sammanhanget är det breda nordiska forskarnätverk på temat *Folkskolläraren i samhällslivet 1860–1960*, som börjat byggas upp på initiativ av professorerna i historia Lars Petterson och Sune Åkerman, utomordentligt betydelsefullt.

Agneta Linné

Noter

1. Artikeln baseras på följande arbeten och de källmaterial och den litteratur som där åberopas: Linné, Agneta (1996): *Moralen, barnet eller vetenskapen? En studie av tradition och förändring i lärarutbildningen*. Stockholm, HLS Förlag; Linné, Agneta (2006): Om traditioner, reformer och lärares utbildning. I: Kent Hägglund (red.), *Ständigt i stöpsleven. Lärarhögskolan i Stockholm under fem decennier*, s. 14–44. Stockholm: HLS Förlag; Linné, Agneta (2007): The lesson as a pedagogic text. A case study of lesson designs. I: Ian Westbury and Geoffrey Milburn (red.), *Rethinking Schooling. Twenty-five years of the Journal of Curriculum Studies*, s. 48–78. London: Routledge.
2. Om denna reform, se Lindberg, Owe (2002): *Talet om lärarutbildning*. Örebro Studies in Education, 5.
3. Här torde Göran Sparrlöfs kommande doktorsavhandling om de kvinnliga och manliga folkskollärarna bli av stort intresse; se Sparrlöf, Göran (2006): Folkskolans lärare och lärarinnor i kamp om det professionella fältet. I *TAM-Revy. Meddelanden från TAM-Arkiv*, nr 3/2006, s. 7–10.

En lärarutbildning i förändring

Lärarutbildningen bygger på två olika traditioner, en seminarietradition och en akademisk/universitetstradition. Före 1968 utbildades småskollärare och folkskollärare vid seminarier, men 1968 omvandlades samtliga dessa seminarier till lärarhögskolor. På lärarhögskolorna fick också ämneslärare för de högre årskurserna en ettårig praktisk pedagogisk utbildning. Denna byggde på en akademisk grundexamen i de ämnen som skulle ingå i tjänsten.

I och med högskolereformen 1977 inleddes all lärarutbildning in i den allmänna högskole- och universitetsorganisationen. Samtliga lärarutbildningar inkl. förskolläro- och fritidspedagogutbildningen bildade sektorn för undervisningsyrken.

Integrationen av lärarutbildningen i högskolan innebar i praktiken ganska litet när det gällde att närma de två traditionerna till varandra. Flertalet lärarutbildningar låg lokalmässigt åtskilda från universitet/högskolan och levde i stor utsträckning sina egna liv. Från högskolans sida togs heller inga, eller få, initiativ. Lärarutbildningens ställning vid ämnesinstitutionerna var svag, trots att en stor del av lärarstudenterna läste sina ämnen vid dessa institutioner. En orsak var säkerligen att man inte bedrev vare sig forskning eller forskarutbildning i anslutning till sitt grundutbildningsuppdrag. Lärarutbildningen passade illa in i den traditionella högskolans struktur och lärarutbildningens status i högskolan var, och är fortfarande, låg. Inte minst beroende på bristen av forskningsanknytning, både organisatorisk, innehållsligt och när det gäller antalet disputerade lärare vid lärarutbildningarna.

Inte heller grundskoläroreformen (beslut 1985 med start läsåret 1988/89) medförde några större förändringar av lärarutbildningarnas "inre liv". De båda tidigare traditionerna levde vidare.

I och med högskolereformen 1993 fick universitet och högskolor en ökad frihet och målstyrningen blev mer genomgripande. En

examensförordning infördes för såväl generella examina som yrkesexamina, där mål – förutom de allmänna målen i högskolelagen – angavs för varje examen. När det gällde lärarexamina i stort blev det ingen skillnad alls mellan målen, och när det gällde det framtida läraruppdraget uttrycktes skillnader bara när det gällde vissa lärarkategoriernas specifika ämnesinriktning (för hushållslärare finns t.ex. målet "god förmåga att lösa uppgifter i hushållet och att identifiera olika handlingsalternativ framför allt med utgångspunkt i ett ekologiskt perspektiv").

Under 1990-talet genomfördes flera utvärderingar av lärarutbildningarna framförallt av grundskolläroreformen. Berit Askling skriver så här i "Lärarutbildningen i Norden":

"Utvärderingsrapporterna pekade i samma riktning. Inom lärosätena saknades en gemensam grundläggande idé om vad de olika inblandade ämnesinstitutionerna ville med utbildningen. Utbildningen kritiserades för att vara alltför teoretisk och abstrakt, alltför rapsodisk. Alltför flummig och kravlös, alltför oakademisk, alltför normativt föreskrivande och – framför allt – alltför splittrad i beståndsdelar med olika kunskapsyn och olika förhållningssätt till vad läraryrket kräver i fråga om ämneskunskaper kontra praktisk-pedagogisk utbildning. Som försvarande omständighet har i samtliga utvärderingar olika strukturella och organisatoriska förhållanden förts fram: en låg andel forskarutbildade lärare, låga förkunskapskrav för studenterna, en akademisk fakultets och institutionsstruktur som inte passat för lärarutbildningen ..."

Förändringarna i samhället, reformerna inom skolan och högskolan samt de brister som utvärderingarna påtalade visade sammantaget på behovet av en förändrad lärarutbildning. En lärarutbildningskommitté tillsattes senare 1997 efter en begäran av riksdagen och ett enigt utbildningsutskott. Utskottet framhöll bl.a. att de snabba

förändringarna i omvärlden krävde en ny lärarroll, som borde genomsyras av förmåga till omställning, förnyelse och utveckling.

Den förnyade lärarutbildningen

Kommitténs slutsats blev att en omfattande och genomgripande förnyelse av hela lärarutbildningen var nödvändig. Den reform som trädde i kraft 2001, då "den förnyade lärarutbildningen" startade byggde på att skola och samhälle hade genomgått stora förändringar de senaste decennierna. Bland annat hade förskolans pedagogiska uppdrag stärkts, grundskolan och gymnasieskolan hade fått nya läroplaner. Förskoleklass och fritidshem omfattades av läroplanen för grundskolan. Andra viktiga motiv var decentraliseringen av skolan samt mål- och resultatstyrningen, kunskaps- och informationssamhällets utveckling samt globalisering och teknisk utveckling. Mot denna bakgrund krävdes en ny lärarroll ansåg även regeringen och den förnyade lärarutbildning syftar till att förbereda för ett förändrat läraruppdrag. Det förändrade läraruppdraget är mycket centralt i vägvalet för den förnyade lärarutbildningen.

Olika lärarutbildningar fördes samman i ett lärarutbildningsprogram som skulle ge såväl en bredare grundkompetens som möjligheter till en ökad fördjupning och specialisering mot olika ämnesområden och nivåer i förskola, förskoleklass, grundskola, fritidshem, gymnasieskola och vuxenutbildning. Den nya lärarexamen omfattar 120–220 poäng och består av tre utbildningsområden; ett allmänt utbildningsområde, inriktning samt specialisering.

Samspelet mellan teori och praktik i lärarutbildningen var ett viktigt område som behövde vidareutvecklas för att stärka utbildningens yrkesinriktning. Den verksamhetsförlagda delen av utbildningen utökades och fördjupades så att även de ämnesteorietiska studierna kopplas till verksamheten i skolväsendet och övrig pedagogisk verksamhet. Genom den förnyade lärarutbildningen blev också skolhuvudmannen ansvarig för lärarutbildningen och lärarna fick tydligt ansvar att delta i reproduktionen av yrket. Ytterligare ett vägval där praktik byts mot utbildning.

Den förnyade lärarutbildning ger behörighet till forskarutbildning analogt med vad som gäller för flertalet andra utbildningar inom högskolan. För att garantera kvaliteten på lärarutbildningen

och den pedagogiska yrkesverksamheten samt läraryrket behövs fler forskarutbildade lärare i den pedagogiska yrkesverksamheten och i högskolans lärarutbildning. Detta är en viktig del av reformen och ett väsentligt vägval. För att få lärarexamen skall studenterna ha fullgjort ett självständigt arbete om 10 poäng.

Under årens lopp har kritik riktats mot hur lärarutbildningen har inlemmats i högskolan. För att råda bot på de problemen har man slagit fast att lärarutbildningsprogrammet vara hela högskolans angelägenhet och ett särskilt organ har etablerats vid varje lärosäte med samlat ansvar för såväl grundutbildning som forskning och forskarutbildning med anknytning till lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet.

Den förnyade lärarutbildningen skulle lösa många problem och åstadkomma genomgripande förnyelse och etablera lärarutbildningen som en akademisk professionsutbildning för läraryrket. Utvärderingarna har inte låtit vänta på sig och inte heller kritiken. Det finns även utvärderare som menar att den förnyade lärarutbildningen kan bli en succé. Komplexiteten i lärarutbildningens konstruktion och den stora genomgripande reform som den förnyade lärarutbildningen är talar självklart för att det finns kvarvarande problem att lösa. Det finns också risk att lärosätena har underskattat reformens omfattning och räckvidd. Dessutom handlar det om flera årtionden av försummelser som skall tas igen.

När detta skrivs är lärarutbildningen dessutom föremål för behandling i regeringen med anledning av den s.k. Bologna-processen.

Bologna-processen är ett samarbete kring högre utbildning som i dag omfattar 45 europeiska länder. Processens mål är att öka studenternas rörlighet samt att öka Europas konkurrenskraft som utbildningskontinent. Inom processen har de medverkande länderna kommit överens om åtgärder för att uppnå dessa mål. Det säger sig självt att det inte låter sig göra i alla avseenden. Därför gör de nationella regeringarna olika anpassningar till den överenskommelse man har träffat.

Bologna-processen har också som målsättning att höja kvaliteten i högskoleutbildningen i Europa. Allt detta är bra, men lärarutbildningsprogrammet passar dåligt in i Bologna-processen, eftersom den har ett mycket brett utbildningsintervall, från 120 till 220 poäng, och samtidigt har

gemensamma målbeskrivningar. Regeringens tolkning och anpassning till Bologna-processen som den gestaltas i det förslag som för närvarande remissbehandlas innebär att vi skulle få en lärarutbildning på två nivåer: *grundnivå* för dem som läser lärarprogrammets inriktningar som omfattar 120–140 poäng och *avancerad* nivå för de övriga. Det är, som jag ser det, djupt olyckligt att regeringen nu är i färd med att splittra lärarexamen. Samtliga reformer under de senaste 30 åren har ställt anspråk på mer ämneskunskaper för lärare i grundskolans tidiga år och i förskolan samt ökad kunskap om elevers och barns lärande i hela skolsystemet. Dessa krav har lett till att alla lärare måste delta i sin egen kunskapsproduktion och därmed har lärarutbildningen blivit behörighetsgivande för forskarstudier. Detta spolieras för lärare i de yngre åldrarna, om regeringens förslag genomförs.

Att det är problem med Bologna-processen visavi lärarutbildningen är inte så förvånande, eftersom lärarutbildningen är relaterad till landets skolundervisning. Inom EU är man överens om att varje land självt bestämmer över sin skolas innehåll och organisering och detta får självklart

konsekvenser för lärarutbildningen. Det betyder också att det är klen med möjligheter till student- och högskollärarytbyte mellan lärarutbildningarna i inom Bologna-processen. Självklart är det värdefullt med en ökad internationalisering, men den kan ske inom dagens lärarutbildning. Samtidigt som regeringen förbereder stora förändringar, långt större än Bologna-processen kräver, har utbildningsministern annonserat att han avser att tillsätta en ny lärarutbildningsutredning. Det naturliga hade enligt min mening varit att vänta med förslaget, eftersom det saknas en analys av lärarutbildningen som professionsutbildning och vad en nivåindelning kan få för konsekvenser för de blivande lärarna och för eleverna/barnen.

Det finns skäl att påminna om att det var stor politisk enighet kring den förnyade lärarutbildningen och det gavs en tydlig signal om att professionen måste ta större ansvar för både lärarutbildningen och skolverksamheten. Hur det nu än utvecklas kommer Vägval att ha anledning att komma tillbaka till frågan om lärarutbildningen i kommande nummer!

Solweig Eklund

Utbildad för 1919 års undervisningsplan

– lärare med 1962 års läroplan för grundskolan

Min lärarutbildning 1949–1953 inföll under en tid när större behov av lärare för att möta behovet av 40-talets stora barnkullar. Den politiska diskussionen om en reformering av den grundläggande skolutbildningen var i full gång genom arbetet i 1946 års skolkommision. Våra lärare var mycket entusiastiska inför en förändring av skolan och det låg i luften att den gamla folkskolan skulle komma att avlösas av något nytt. Seminariet hörde till de nyinrättade och intresset för omdaning av skolväsendet genomsyrade utbildningen. I kampen för och emot bottenskolprogrammet hade diskussionen under slutet av 40-talet blivit livlig och mera radikal och man gjorde vad man kunde från seminariets sida för att förbereda oss för vårt arbete i en verksamhet än den som följde 1919 års undervisningsplan. Så t.ex. gjorde vi studiebesök på olika försöksskolor bl.a. Västbergaskolan i Stockholm. När jag sedan började arbeta som nybliven lärare i en liten skola på landet, upptäckte jag att den gamla folkskolan fortfarande var verklighet. Man arbetade som man alltid gjort med 1919 års läroplan. Några nya tips om modern pedagogik och metodik fick man sällan. Eleverna kom från flera byskolor och var duktiga på många sätt, framförallt behärskade de konsten att arbeta tyst. I en av byskolorna hade de haft en gammaldags lärare, som hellre arbetade i skolträdgården medan eleverna satt i sina bänkar och förhoppningsvis räknade eller sysslade med avskrivning. Det bästa med de klasser jag fick ansvaret för där under några år var att eleverna var så duktiga. Många av dem tillhörde helt klart begåvningsreserven med årskurs 7 som slutpunkt i grundutbildningen. Med detta som bakgrund var det en tacksam uppgift att föra in arbetsformer såsom

grupparbete, teater och annat roligt. Klassrummet var ett avbalkat vindsutrymme och utanför klassrumsväggarna kunde vi härja fritt med våra grupparbeten. Skolmatsal fanns naturligtvis inte utan det var smörgåsar från ryggsäcken som gällde. Det hände att en rätta hoppade upp från en ryggsäck ibland, men eleverna var ett hårdat släkte – smörgåsarna var goda ändå. Efter ett par år kom jag till Årstaskolan i Stockholm, som inte var försöksskola för enhetsskolan men väl försedd med inbyggd realskola. Det tyckte alla var mycket fint och i jämförelse med den inbyggda realskolan var klasserna i folkskolan inte mycket värda. Här fick man snabbt lära sig hur viktigt det var att ställa upp eleverna i ordning först utanför skolan och sedan utanför klassrummet. Lektionen kunde böja och då skulle det vara tyst i klassen – överläraren kunde smyga omkring i korridoren och lyssna. Några nya arbetsformer som grupparbete var inte populära. Överläraren ansåg att det ställde till oreda – punkt och slut. När jag nu reflekterar över situationen i den skolan då och ställer den i relation till 1919 års undervisningsplan finner jag att den pedagogik och de läromedel som fanns knappt visade på någon pedagogiskt utveckling under de 40 år som gått. Allteftersom tiden gick och 60-talet närmade sig kom islossningen. Som lärare upplevde jag att man blev alltmera delaktig i att utveckla skolan. Genom försöksverksamheten som pågick blev vi andra nyfikna på förändringar och skolledarna började sätta en ära i att förbereda reformer på sina skolor. Vi lärare hade och har väl fortfarande en tradition av att ta ett eget ansvar för att utveckla vår del av verksamheten. Det som emellanåt kunde kännas motigt var att ens försök att förnya inte stöddes av kolleger som var emot alla förändringar.

För min del sökte jag mig efter ett par år till en nybyggd skola i den nya förorten Rågsved. □ Till vår lycka i Stockholm hade vi en nytänkande professionell ledning i skolförvaltningen. □ Mitt intryck var att de alla satte en ära i att nu skulle grundskolan sjösättas och bli en skola för □ sin tid. □ Fortbildning startades – lärarna skulle iväg på internatkurser på Grand Hotell i Saltsjöbaden. □ Ett huvudmoment under den kurs jag deltog i hade titeln Grundskolans läroplan, om □ konkretion och verklighetskontakt i undervisningen. Ämne för ämne gick igenom och □ förslagen var många t.ex. att från tidningar använda idrotts-, annons- eller insändarsidorna. □ Arbetsformerna skulle givetvis förändras och det gällde att väcka elevernas förståelse för □ samarbete inom klassen, skolan och senare samhället. □ Motiv för att använda grupp- arbete som form motiverades med att det var viktigt för den □ sociala fostran som ju gick som en röd tråd genom läroplanen. □ Skolan skulle anpassas till livet utanför. Verktyg för ett aktivt skapande skulle finnas i □ klassrummet. Learning by doing skulle bli mera än ett slagord. Ingen inläring kunde ske □ utan att eleven fick vara aktiv i processen. I all undervisning måste läraren svara för att □ eleverna blev motiverade – det

skulle ge energi för en god inläring. □ I skrivande stund återupplever jag de många positiva kickar jag fick under arbetet med den □ nya läroplanen och omorganisationen av skolan. □ Jag tror att jag hade tur som arbetade i en ny förort just när grundskolan introducerades. □ Såväl elever som föräldrar uppfattade grundskolan som en stor tillgång. □ Den ifrågasattes inte utan tvärtom. När man på föräldramöten berättade om det nya kunde □ man bildligt tala om att ögonen lyst på föräldrarna. Tänk att deras barn skulle få gå 9 år i □ skolan och få chans att lära sig språk. □ För min egen del med realexamen som privatist efter studier per korrespondens □ var motivationen stark för att försöka lyckas med det nya skolprojektet. Min slutsats är att 1919 års undervisningsplan var oerhört bra för sin tid. Med den som □ rättesnöre kunde och måste lärarna utveckla sin professionella roll på egen hand. 1962 års Läroplan för grundskolan uttryckte kraven på arbetsformerna tydligare, □ vilket i och för sig var positivt. Kanhända blev detta också ett hinder för den egna □ professionella utvecklingen i yrket.

Solveig Paulsson

Vägval i riktning mot praxisnära forskning

Inledning

Läraruppgdraget har förändrats. I ett kunskaps-samhälle ställs krav på forskningsbaserade kunskaper hos en allt större andel av befolkningen. Oavsett hur vi beskriver samhällsutvecklingen krävs alltmer kunskap om *vad* som sker i utbildning, *hur* detta sker och hur utbildning bäst kan utformas och värderas så att barn, ungdomar och vuxna ges bästa möjligheter till lärande. Exempelvis förväntas lärare – till skillnad för något decennium sedan – ta del av aktuell forskning inom det egna kunskapsområdet. Det är inte längre tillräckligt med individuell och personlig kunskapsbildning för att klara de nya krav som ställs. Koppling till en kollektiv kunskapsbildning via vetenskapligt arbete än mer angelägen. Det är genom att lärare deltar i en sådan process som läraryrkets vetenskapliga bas kan utvecklas.

I denna artikel uppmärksammar jag tre vägval som ramar in denna process. Men innan jag går vidare i mitt resonemang om dessa vägval skall vi titta i backspegeln.

Under 1990-talet fanns en uttalad politisk strävan mot omfördelning av makt och ansvar inom skolan. De senaste skolreformerna utgår från att lärare skall ges ökade möjligheter och skyldigheter att utveckla den pedagogiska yrkesverksamheten, vilket medför ett vidgat läraruppgdrag. I flertalet skolpolitiska texter formuleras att det är de professionella i skolan – lärare och rektorer – som tillsammans skall avgöra hur målen skall nås. De professionella ges med andra ord ett mera direkt ansvar för skolans utformning och förnyelse. Genom en förskjutning av ansvaret till lärarna förväntas de vara de drivande krafterna i förändringsarbetet; de tilldelades med andra ord makt. För att kunna hantera makt fordras kunskap. En central utgångspunkt för den nya styrningsmodellen är därför idén om ett ”empiriskt förhållningssätt”. Det innebär att kunskap om det som

sker i verksamheten skall vara grunden för utveckling.

Här finns ett motsatsförhållande mellan central styrning och lokalt ansvarstagande. Det blir en fråga om att veta *vad* som skall utvecklas kontra att veta *hur* detta skall utvecklas, *teorier* om skolan kontra *praktisk erfarenhet* av skolan eller att *formulera* skolans mål kontra att *realisera* dessa mål. Med dessa distinktioner har det abstrakta tänkandet och det konkreta handlandet skilts åt. En skiljelinje går mellan det som läraren försöker genomföra och det som någon politiker eller administratör formulerat och planerat som officiella mål för skolan. Läraren kan då lätt betraktas som okunnig och i behov av hjälp för att tolka de formulerade målen. Otaliga är de konferenser, studiedagar och kurser då lärare kämpat med att översätta generella och abstrakta mål till konkreta beskrivningar! Här återfinns också frågan om vem som skall definiera läraryrkets vetenskapliga bas: Lärarna själva? Arbetsgivaren eller politikerna?

Läraryrkets utveckling styrs dessutom av relationen mellan forskningsverksamhet och pedagogisk yrkesverksamhet. I en hierarki mellan dessa två verksamheter står kunskaper *om* skolan grundade på forskning över den yrkeskunskap som vuxit fram *ur* skolan. Här ställs vi inför ett vägval.

1. Att utmana etablerade mönster

Om skolans verksamhet i högre grad skall kunna baseras på vetenskap och beprövad erfarenhet, så att både professionalismen och kvaliteten i det pedagogiska arbetet utvecklas, fordras en samordning av olika intressen. En sådan process pågår f.n. enligt ett regeringsuppdrag inom socialtjänsten. Min förhoppning är att det samtal som nu pågår om skolan och läraryrket kan leda fram till en bättre förståelse för vad som utgör läraryrkets vetenskapliga bas. Ytterst handlar det

om utbildningspolitiska beslut som medför att läraryrket vinner legitimitet vad det gäller att delta i kollektiv kunskapsbildning och får makt över vad denna skall omfatta. Detta kan ske genom etablerandet av en forskningsinriktning som är nära skolans praxis – en praxisnära forskning. Andra benämningar är verksamhetsnära eller skolnära. Oavsett benämning utgör konkreta problem utgångspunkt för att försöka utveckla vetenskapligt baserad kunskap om exempelvis undervisning och lärande. Det innebär forskning kring aktuella och grundläggande frågor i den pedagogiska verksamheten som syftar till att bidra till kunskapsutvecklingen inom läraryrkets kärnfrågor; t.ex. om lärandets innehåll, om organisering av kunskaps- och ämnesområden eller om bedömning och värdering av hur barn och ungdomar lär och utvecklas.

En praxisnära forskning kräver en lärarutbildning som ger de blivande lärarna ett vetenskapligt förhållningssätt och behörighet att söka till forskarutbildning. I den nya lärarutbildningen, som startade 2001, finns ett sådant synsätt på yrkesutbildning och forskarutbildning. Tanken är att varje lärare under sin utbildning skall ges förutsättningar för att aktivt delta i utvecklandet av yrkets vetenskapliga bas. Med en grundläggande behörighet till forskarutbildning kan lärare, liksom många andra yrkesutövare, söka direkt till en forskarutbildning utan krav på vidare studier i olika ämnen.

Parallellt med diskussionen om behovet av att identifiera och beskriva läraryrkets vetenskapliga bas finns en, som jag ser det, felaktig föreställning: att den kunskapsprocess som lärare deltar i skulle vara mer praktisk och att kunskapen i sig skulle vara praktisk. Denna föreställning om läraryrkets kunskapsbildning och en tudelning mellan ”teori” och ”praktik” motverkar tyvärr en fördjupning av läraryrket. Begrepp som *praktisk verksamhet*, *praxisnära* och *teoretisk kunskap* är centrala och kanske nödvändiga när läraryrkets vetenskapliga bas diskuteras. Men de skapar just den föreställningen att läraryrket är ett uteslutande praktiskt yrke, att kunskapen bara är praktisk och att de som är verksamma inom yrket endast är praktiker. En förklaring till denna föreställning är att forskarsamhället under flera decennier har hävdat att läraryrket i huvudsak är ett praktiskt yrke. Ett annat svar är mera politiskt: när läraryrket etiketteras som ett praktiskt yrke hamnar

detta långt ner i en yrkeshierarki: Lärarna kan då som yrkeskår hållas tillbaka – såväl ekonomiskt som vad det gäller inflytande över skolans utveckling.

Antagandet att professionell kunskap utvecklas genom handlingar och erfarenheter och inte genom teorier leder ofta till en polarisering mellan ”teori” och ”praktik”, mellan forskning och praktisk tillämpning. Polariseringsen hänger samman med hur begrepp definieras och vilka kriterier som används för att beskriva en verksamhet som ”vetenskaplig” respektive ”ovetenskaplig”. Om kriterierna är snäva, uppfattas inte undervisandet som en vetenskaplig verksamhet. Det beskrivs istället som konst och lärarna som ”praktiker”. Distinktionen mellan ”praktiker” och ”teoretiker” är med andra ord högst tveksam, om man med denna åtskillnad avser något annat än att lärare och forskare har skilda verksamheter.

Det är således på intet sätt självklart att mötet mellan lärare och forskare skall beskrivas som ett möte mellan dem som är bärare av praktisk kunskap (”praktikerna”) och dem som har möjlighet att uttolka denna kunskap, det vill säga forskarna. Detta är en ofta traderad beskrivning som har stöd från både lärare och forskare och som gett upphov till en rad lösa antaganden. Det allvarligaste av dessa gäller hur man förstår kunskapsbildningens natur – oavsett om den är individuell eller kollektiv. Den än mer djupgående frågan handlar om vilka kunskaper som skapas i mötet mellan lärare och forskare och vem som har tolkningsföreträde till dessa kunskaper. Det borde inte vara givet vilken part som på förhand skall ha tolkningsföreträde i detta möte. Vilken betydelse en given tolkning tillmäts beror snarare på hur verkligheten beskrivs utifrån det språk respektive part förfogar över. Mötet mellan forskare och lärare är inte främst ett möte mellan erfarenhet och språk utan mellan språk och språk. Olika språk- och tankemönster skiljer vilka medlemmar som tillhör en viss grupp från en annan, vilket medför ett maktförhållande mellan forskare och lärare. Denna slutsats leder fram till ett andra vägval.

2. Att omfördela makt

Det handlar med andra ord ytterst om lärarnas makt över den egna kunskapsbildningen. Inom professionsforskningen placeras just professioners

kunskapsanspråk i centrum och en yrkesgrupp kan därvid betecknas som en profession, om det finns en uttalad relation mellan forskning, utbildning och tillämpning av professionens kunskaper. Om professionens kunskapssystem är välutvecklat och kan hävda sina kunskapsanspråk, om professionen har tolkningsföreträde till vilka frågor som skall formuleras och möjlighet att själv besvara dessa frågor, anses den ha både status och makt i samhället. Saknas däremot ett välutvecklat kunskapssystem och förmåga att hävda vad som utgör den vetenskapliga basen, sker knappast en utveckling av läraryrket. Detta får effekter på utbildningssystemet som helhet.

I propositionen om den nya lärarutbildningen från 1999 ställde sig den dåvarande regeringen bakom att forskning och forskarutbildning som svarar mot behov inom den pedagogiska yrkesverksamheten bör ges tillräckliga resurser. Mot bakgrund av lärarnas förändrade och betydligt mer komplexa yrkesuppgifter betonade regeringen behovet av att stärka forskningen på den pedagogiska yrkesverksamhetens område. Regeringen ansåg dessutom att andelen forskarutbildade lärare i skolan borde öka och inom de forskningsprogram som förväntades utvecklas i anslutning till lärarutbildningen skulle yrkesverksamma lärare kunna delta i kompetensutvecklande syfte. Ett viktigt skäl till detta angavs vara att öka och bredda kunskaperna kring lärande och pedagogiskt arbete så att läraryrket skulle kunna utvecklas. Detta förutsätter dock fler forskarutbildade lärare i skolan.

Andelen forskarutbildade lärare är också förhållandevis liten i jämförelse med andra akademiska yrkesgrupper. En siffra som ofta nämns är att drygt 180 av samtliga 230 000 verksamma lärare är forskarutbildade (dessa återfinns främst inom gymnasieskolan). Detta är knappt en promille av lärarkåren. En mycket blygsam siffra för en yrkesgrupp, vars främsta uppgift är att arbeta med kunskapsbildning i ett så kallat kunskapssamhälle. Behov av forskarutbildad personal inom grundskola och förskola har länge påtalats av arbetsgivare och arbetstagare. Dessa intresseparter betonar idag unisont betydelsen av att förskola, skola, fritidshem och vuxenutbildning tillförs särskilda karriärtjänster, vilka kräver forskarutbildning.

Också den regering som tillträdde hösten 2006 har i olika sammanhang betonat behovet av

forskarutbildade lärare. I budgetpropositionen för 2006/2007 skriver man t.ex. följande: "Lärare måste därför ges tillfälle att bidra aktivt till att bygga upp skolans kunskapsbas. Som ett led i detta är det viktigt att lärare ges ökade möjligheter till forskarutbildning och att bedriva forskning som är relevant för verksamheten (*min kursivering*)." När det således uppenbarligen finns förutsättningar för just praxisnära forskning, blir frågan hur den skall organiseras. Den frågan leder fram till ett tredje vägval.

3. Att utforma en egen forskningsarena

Yrkesidentiteter skapas i relation till hur vi blir kategoriserade av andra, men också genom vårt aktiva deltagande i gemenskaper som en grund för identitet. När man arbetar tillsammans lär man sig hur olika arbetsuppgifter skall lösas. Samtidigt utvecklar man ett gemensamt sätt att tänka och tala om sitt arbete. Man utvecklar en *praxisgemenskap*, d.v.s. en praktiskt inriktad kommunikation mellan olika parter på en gemensam arena. Ser vi till forskare och yrkesverksamma lärare, skiljer sig deras praktik åt. Det är därför inte ägnat att förvåna att *vad* deras kunskapsbildning handlar om också ter sig olika. *Hur* de utvecklar kunskap och sedan sprider denna varierar också. När forskare och lärare möts, behöver dessa skillnader lyftas fram. Det är först genom att se skillnader, som en grund kan läggas för ett konstruktivt samarbete.

Exempelvis är frånvaron av disciplinär forskning i skolan, utöver pedagogik, påfallande stor. Möten med forskare som har en historisk, samhällsvetenskaplig, naturvetenskaplig eller språkvetenskaplig förankring förekommer sällan i skolan. Kan närvaron och mötena öka, om lärarna "äger" mötesplatsen? Jag tror det. Läraryrket behöver utveckla en egen arena där yrkets vetenskapliga bas successivt kan ta form. Traditionell akademisk forskning kan då utgöra ett stöd för kritisk analys av de traditioner, antaganden, procedurer, metoder, val av kunskapsinnehåll och så vidare som konstituerar den egna yrkesverksamheten.

Praxisnära forskning skulle kunna ge lärare möjligheter att tillägna sig en yrkesidentitet där den vetenskapliga basen blir vägledande för yrkesutvecklingen. En sådan utveckling är identitetsskapande för yrket: att vara lärare skulle

då innebära att med stöd av teorier utveckla kunskaper i yrkets kärnfrågor.

Men visst finns här problem: För att som praktiskt verksam lärare bedriva forskning inom den egna verksamheten och därmed ta ansvar för den egna yrkesutvecklingen fordras att man kan åtnjuta legitimitet från såväl staten som forskarsamhället. Kollektiv kunskapsbildning via vetenskapligt arbete innebär inte bara att egen kunskap i och om det egna yrket tillskapas. Kunskapen har också en symbolisk funktion för att legitimera lärare som en betydelsefull yrkesgrupp i samhällslivet.

Forskningsresultat som presenteras *för* lärare har inte alltid legitimitet just därför att de inte vinner accept hos lärarna. Att lärare skulle forska i

den egna verksamheten ger å andra sidan inte omedelbart legitimitet i forskarsamhället. Utan grundlig teoribildning och metodiskt kunnande kommer lärares forskningsresultat knappast att få gehör i forskarsamhället. Det ställs här dubbla krav på läraryrket. Den forskning som genomförs på en praxisnära forskningsarena skall inte bara accepteras internt i skolvärlden. Den skall också kunna bejakas av forskarsamhället. Men för att vi skall komma dit måste ständigt etablerade mönster utmanas, makt omfördelas och grunden till en egen forskningsarena för lärare successivt utformas. Ack, så viktiga vägval!

Mikael Alexandersson

Läroarutbildning på export

Bakgrund

I dagens debatt om utvecklingsbistånd användes olika mått på ett lands utvecklingsgrad, exempelvis medellivslängd, BNP och andelen inskrivna i skolan per åldersklass och kön. På senare tid har andelen läskunniga i befolkningen – också uppdelat efter kön – blivit en alltmer uppmärksam indikator på grund av sitt samband med utvecklingspotentialen i stort. Framstående företrädare för den s.k. human-capital teorin (Schultz, Bowman och inte minst 1992 års nobelpristagare i ekonomi, Becker) har i sin forskning kunnat påvisa den positiva avkastningen av investeringar i utbildning, framför allt på grundläggande nivå. Det är ofta omvittnat att Sveriges snabba expansion som industrination berodde bl.a. på en läskunnig befolkning som rekryteringsbas. Genom reformationens krav på människors eget studium av Bibeln utövade kyrkan ett socialt tryck – lika för män och kvinnor – som kom det framväxande industrisamhället till del. Läskunnigheten var i Sverige ganska allmänt utbredd redan före införandet av en obligatorisk folkskola år 1842 (påvisat av Egil Johansson).

Vad menas då med läskunnighet (literacy)? FN:s organisation för utbildning, vetenskap och kultur (UNESCO) hade först en smalare definition men övergick till en definition av "funktionell" läskunnighet, där grundläggande räkneförmåga också ingår. "En funktionellt läskunnig person kan delta i alla aktiviteter, där läskunnighet fordras för att effektivt fungera i sin grupp eller samhälle och gör det möjligt att fortsätta att använda läsning, skrivning och räkning för sin egen och sitt samhälles utveckling". Man talar i detta sammanhang om "the literacy gap", d.v.s. skillnaden mellan andelen läskunniga i relation till befolkningen i dess helhet.

I u-landssammanhanget togs detta problem med läskunnighet upp av de tidiga missionärerna, som

på 1880-talet började sitt arbete i Kongo. De förde skolan som begrepp till Afrika, Bibeln översattes till lokala språk och läroböcker publicerades – ett imponerande arbete där svenska missionärer gjorde en förnämlig insats. Men insatser på skolområdet förde automatiskt med sig kraven på utbildade lärare och seminarier inrättades också i missionens regi. Utbildning till lärare var länge den enda möjligheten till vidare utbildning än den primärskolan kunde ge och det är symptomatiskt att många av de afrikanska ledarna vid frigörelsen från kolonialmakterna på 1960-talet var just lärare.

I slutet av 1940-talet arbetade ett antal svenska lärare och utbildningsadministratörer i Etiopien, men de första statliga insatserna på utbildningsområdet gjordes av NIB (Nämnden för Internationellt Bistånd) som grundades 1962 – och som blev Sida år 1965. Sida hade tidigt en policy rörande bistånd till utbildningssektorn i mottagarländerna av svenskt utvecklingsstöd, men kampen om medelstilldelningen stod i början hård mellan insatser på jordbruks-, hälsovårds- och vattenområdet.

Vad gäller kanaliseringen av biståndet till utbildningssektorn gällde frågan vilken nivå i skolsystemet man skulle stödja. Som framgår nedan startade man med högre utbildning men gav successivt större intresse åt sekundär- resp. primärskolan (i enlighet med human-capital-teorien). Beträffande formen för biståndet var projektmodellen den förhärskande på 60-talet, med stora investeringar i infrastruktur och teknisk assistans med relativt långa tjänstgöringstider. I dag är både multi- och bilaterala organisationer mer intresserade av budgetstöd till hela sektorer och stöd i form av korttidskonsulter.

När vi nu i korthet skall titta på några insatser inom läroarutbildningsområdet under perioden

1960–1990-talen måste vi påminna oss den strategi, som var förhärskande i början av denna period, alltså projektbistånd.

Tre lärarutbildningsprojekt, Kenya Science Teachers' College i Nairobi, Kenya (KSTC) från 60-talet, ett lärarutbildningsprojekt i Benin, Väst-Afrika, från 80-talet och Ali Institute i Lahore, Pakistan (AIE) under 1990-talet får bli föremål för denna korta betraktelse. Därigenom har vi en geografisk spridning över såväl Öst- som Väst-Afrika och Asien; de två första är klassiska projekt med stöd till såväl byggnader som drift under initialperioden medan AIE utgör ett "mini-projekt" på 90-talet med enbart konsultinsatser till en redan existerande institution. KSTC utbildar lärare för sekundärskolan, AIE för primärskolan och Benin-insatsen skapade ett system av "integrerad lärarutbildning" (écoles normales intégrées) för båda dessa nivåer i skolsystemet. Finansieringen var i form av direkt svenskt stöd till KSTC och AIE medan Benin-projektet finansierades genom ett räntefritt lån genom Världsbankens IDA-fonder, dit Sverige också bidrar genom anslag från biståndsbudgeten.

Jag hoppas läsaren ursäktar den brist på siffror och andra detaljer, som ett träget arbete i arkiven hade kunnat ge – och SIDA's arkiv hör inte till de mer lättåtkomliga. I stället får några minnesbilder lämna stoff till denna mindre faktsäckade framställning. Mot den något provokativa titeln ovan kan vi ställa frågor som "Hur mycket och vad kan 'exporteras' i internationellt utvecklingsarbete" och "Hur kan projektinsatser anpassas till motagarlandets existerande utvecklingsgrad samt dess ekonomiska och kulturella situation". Vi ser också här en utveckling från 60-talet från roller som givare/mottagare till en situation präglad av samarbete.

KSTC

Vid mitten av 60-talet hade Öst-Afrika kommit i fokus för den dåvarande debatten om utvecklingsbistånd. Vid Uppsala Universitet smiddes planer på ett systeruniversitet i den nyligen självständiga republiken Kenya, initierade av professor Kai Siegbahn vid fysikinstitutionen och uppbackade av dåvarande rector magnificus Torgny Segerstedt. Vid närmare diskussioner med företrädare för högre utbildning i Kenya visade det sig att universitetsutbildningen redan var tillgodosedd med bl.a. en fysikinstitution vid universitetet i

Nairobi. Däremot var det stor brist på lärare i naturvetenskapliga ämnen på skolsystemets sekundärnivå, ungefärligen motsvarande vår tidigare realskola. Ingående förhandlingar resulterade i planläggningen av ett lärarutbildningsprojekt i Nairobi, Kenya Science Teachers' College (KSTC), finansierat av SIDA och med Uppsala Universitet som projektansvarig institution från svenskt håll. Förutom finansieringen av ett helt nytt campus åtog sig Sverige att bidra med lärare/lärarutbildare under en tioårsperiod med antalet svenskar gradvis avtagande över tid.

År 1966 kunde undervisningen börja i provisoriska lokaler i Nairobi och de nya byggnaderna, omfattande lärosalar/laboratorier, internat, matsalar och bostäder för ett 40-tal lärare började byggas. Detta nya campus kunde invigas av den legendariska presidenten Kenyatta i en minnesvärd ceremoni hösten 1968.

Dessa första år på KSTC kännetecknades förutom den direkta undervisningen av läroplansarbete och för min del också av planläggningen av den praktiska lärarutbildningen. Redan den första arbetsdagen fick jag tillgång till en Land-Rover och en karta över omgivningen med ett tiotal skolor inritade – direkt in i den afrikanska verkligheten. Uppgiften var att presentera den nya lärarutbildningen för inledningsvis ganska skeptiska rektorer och få tillstånd ett samarbete i fråga om vår praktiska lärarutbildning. Inbjudan till besök på KSTC och gemensamma seminarier med våra handledare överbryggade så småningom denna initiala misstro. Och våra lärarkandidater innebar en betydande pedagogisk injektion i dessa skolor.

Vår ledande pedagogiska princip på KSTC var "discovery-learning", vilket inte alltid så lätt anammades av våra lärarkandidater, uppfostrade i en skolmiljö karakteriserad av "chalk and talk". Vid genomgång av en lektion med en lärarkandidat föranledde det en av våra handledare att utbrista: "Remember, you are on *teaching practice*, not *preaching practice*".

Utöver denna mer didaktiska frågeställning visade sig de huvudsakliga problemen vara bristen på läromedel ute i praktikskolorna i förhållande till de mycket välutrustade lärosalarna/laboratorierna på lärarhögskolan; liten kontakt med motsvarande kenyanska institutioner samt bristen på erfarenhet av lärarutbildning hos många av de

svenska lärarna – som var rekryterade huvudsakligen på sina akademiska meriter. Men entusiasm och glädje över de nya och spännande arbetsuppgifterna och lusten att bredda sin erfarenhet var en stor tillgång i sammanhanget. Vad gäller bristen på hjälpmedel vid undervisningen ute i skolorna skapades också på KSTC en verkstad för produktion av läromedel, vilket minskade behovet av importerad materiel.

KSTC-projektet har varit föremål för ett par formella utvärderingar med i huvudsak positivt resultat. Projektet hade (har?) ett gott rykte inom SIDA. Själv hade jag förmånen att i ett annat sammanhang återvända till Nairobi ungefär tio år efter min tjänstgöring på KSTC 1968–70. Den svenska insatsen hade då helt upphört i enlighet med projektplanerna och institutionen hade vuxit vad gäller antalet lärarkandidater. KSTC fyllde väl sin uppgift i det kenyanska skolsystemet. Lärarna från KSTC hade ett gott rykte och många hade avancerat till rektorer eller “District Education Officers”.

Ett genomgående problem för lärarutbildningen i u-länder är att behålla de utbildade lärarna i skolsystemet. En dag cirka tio år efter min tjänstgöring på KSTC skulle jag äta lunch på en liten restaurang i centrala Nairobi. När jag skall betala vid kassan säger mannen där: ”Du behöver inte betala – mina gamla lärare på KSTC äter gratis här.” Tur för honom att de svenska lärarna då hade lämnat landet! Han förklarade att den magra lönen som lärare inte kunde försörja hans familj. Men vårt återseende var värmande – där under Afrikas sol.

Lärarutbildning i Benin

Republiken Benin i Väst-Afrika, som under franskt kolonialvälde hette Dahomey, uppvisade i slutet av 70-talet den unika situationen av ett land utan lärarutbildning. De få utbildade lärare som fanns hade alla studerat i Frankrike eller Belgien. Men den unga utbildningsministern i den då marxistiska regeringen – med djungeldräkt, walkie-talkie och “puffra” – var starkt intresserad av att få hjälp – även av Världsbanken – med att skapa ett lärarutbildningssystem, eller rättare sagt två: ett för primärskolans och ett för sekundärskolans behov. Då landet är långsträckt, ville man också från regeringens sida skapa två institutioner i norr, två i centrala delen och två i söder.

Vad Världsbanken kunde bidra med var finansiering genom bankens s.k. IDA-fonder (räntefria lån med lång amorteringstid avsedda för de fattigaste länderna) samt teknisk assistans i form av ett internationellt team (pedagog, ekonom, arkitekt), baserat i Washington men med täta besök i projektlandet. Uppgiften var huvudsakligen inte att skapa en eller flera enstaka projekt utan att bistå med utbildningsplanering och i samarbete med utbildningsministeriets planeringsenhet skapa ett system för lärarutbildning som var anpassat till skolväsendets behov, regional utveckling och samtidigt kostnadseffektivt.

Efter många och långa diskussioner mellan det internationella teamet och utbildningsministeriet kunde vi så enas om att skapa tre lärarhögskolor, en i varje region, och varje institution skulle utbilda lärare för både primär- och sekundärskolans behov. Vi kunde påvisa vinsten i form av gemensamma utrymmen för bibliotek, laboratorier, idrottsanläggningar m.m. Världsbanken åtog sig att finansiera såväl byggnader som teknisk assistans under en uppbyggnadsperiod.

Projektet genomfördes som planerat vad byggnationen av de tre institutionerna beträffar, men på grund av akut ekonomisk kris togs de inte i bruk förrän långt senare. Nu fungerar de dock som planerat. Detta visar hur avhängigt allt utvecklingsarbete är av statens finanser och av politisk stabilitet – bristvaror i många afrikanska länder.

Behovet av specialutbildad personal för utbildningsplanering är också stort i Afrika. FN's specialorganisation för utbildning, vetenskap och kultur, UNESCO som vi mest hör om i samband med “världsarvslistan” har försökt tillfredsställa detta behov genom sitt institut IIEP i Paris (International Institute for Educational Planning) och kortare kurser vid regionalkontoret i Dakar, Sénégal för tjänstemän inom utbildningsministerierna i de afrikanska länderna.

Ali Institute of Education, Lahore, Pakistan

Ett mindre välkänt svenskt biståndsorgan var BITS (Beredningen för Internationellt Tekniskt Samarbete), initierat av och under flera år med Ingvar Karlén i ledningen. Det har nu införlivats med SIDA. Karlén hade också varit chef för det sekretariat inom Uppsala Universitet som administrerade KSTC-projektet.

I Lahore hade en filantropiskt intresserad affärsman skapat en lärarutbildning på primärskolenivå utanför den reguljära, statliga organisationen. Denna institution höll till i en byggnad, som på 50-talet hade byggts med svenskt bistånd för ett tekniskt institut, där verksamheten nu hade upphört. I detta sammanhang återupptog jag samarbetet med Olle Österling – min rektor från KSTC-tiden – som med sin konsultfirma administrerade AIE-insatsen åt BITS. Jag hade rollen som “Field co-ordinator”.

Målsättningen med identifieringen av AIE som mottagare av svenskt utvecklingsstöd var huvudsakligen att denna fria institution skulle vara mer receptiv för idéer utifrån och så småningom influera lärarutbildningen i stort i Pakistan och i grannländerna.

Men c:a 30 år efter KSTC-projektets planering hade många förändringar i biståndsstrategin inträffat. Man var från svensk sida inte längre så intresserad av solida byggnadsprojekt – och detta behövdes ju inte i AIE-fallet. Den långsiktiga och massiva insatsen i form av teknisk assistans till KSTC hade här ersatts av konsultbistånd med inriktning på läroplansarbete, personalutveckling – speciellt vad gällde handledning och bedömning av lärarkandidater – datorer i undervisningen och utveckling av pedagogiska hjälpmedel. Från svensk sida skickade vi också deltagare i den internationella examinationspanel, vars arbete bidrog till att uppehålla kvalitetsaspekten i utbildningen och därigenom behålla certifieringen av lärare från utbildningsministeriets sida. Vi försökte också skapa ett nätverk av lärarutbildningsinstitutioner i fem länder i Syd-Ost-Asien genom ett seminarium i Lahore med deltagare från Indien (!), Butan, Maldiverna, Nepal och Sri Lanka. Ett fortsatt utbyte av erfarenheter planlades. Här kan också nämnas ett studiebesök i Sverige för ledningen av AIE.

Problemet med denna typ av insats, som sträckte sig över flera år, kan givetvis vara brist på kontinuitet. Vi försökte minimera detta problem genom att använda samma person för konsultinsatsen inom respektive område. En genomgående frågeställning vid sådan “export” av lärarutbild-

ning – och som gäller alla sorters teknisk assistans – är givetvis anpassningen av insats till mottagarlandets struktur och kultur. Inte minst gällde detta i AIE-sammanhanget – att verka som svensk konsult i ett starkt muslimskt land ställer alldeles speciella krav på anpassning och “diplomati”. Men alla våra konsulter hade en gedigen erfarenhet av att arbeta i u-landssammanhanget. Genom att enbart erbjuda konsulttjänster minimerades också risken för korruption.

Har då denna typ av insats haft avsedd effekt? Nu är både BITS och Olle Österling borta, men AIE lever – via e-post till dåvarande ordföranden i styrelsen för AIE, Mr. Aezaz Hussain, har jag fått bekräftat att denna institution fortsätter att producera kvalificerade lärare för det pakistanska skolväsendet.

Sammanfattning

Vi har i korthet tittat på tre olika typer av biståndsinsatser på lärarutbildningsområdet: Ett storskaligt, klassiskt “projekt” från 60-talet (KSTC), ett bidrag till utbildningsplanering och uppbyggnad av ett system för lärarutbildning (Benin) och ett “mini-projekt” med enbart konsultinsatser (AIE). Alla dessa tre typer har sina företräden – och problem. Men genomgående gäller att “en lärarutbildning på export” måste anpassas till mottagarlandets utvecklingsgrad och absorptionsförmåga. Och att vi som “experter” och “konsulter” måste vara känsliga för denna situation – illustrerad av övergången från längre expertinsatser till korttidskonsulter. Men med ett nytt intresse för utbildningsområdet från biståndsorganisationernas sida – helt nyligen har SIDA exempelvis meddelat att 1,2 miljarder har anslagits i budgetstöd till Tanzania med ekonomisk tillväxt och utbildning högst upp på agendan – kan vi hoppas att lärarutbildning kommer att spela en viktig roll i våra fortsatta biståndsinsatser. Därigenom kan vi bidra till en både kvantitativ och kvalitativ utveckling av undervisningssektorn i våra samarbetsländer.

Gunnar Berlin

Har vi gått för långt med individualiseringen?

En konferens om läget i ungdomsskolan

Vi inbjuder till en konferens för att belysa frågor som

- hur kan man förklara våra under senare tid svagare resultat i skolan?
- vad det finns för forskning om individualisering?
- hur väl når resultaten från denna forskning ut i skolan?
- hur väl fungerar den ökande valfriheten?
- leder valfrihet till segregering?
- vad får konkurrensen mellan skolor för följder?
- vilken roll får läraren vid ett ökande användande av IT?

Vi som arrangerar konferensen är Sällskapet för folkundervisningens befrämjande (SFUB), Föreningen för svensk undervisningshistoria (FSUH) och Stiftelsen för förvaltning av Sveriges allmänna folkskolläraföräningars tillgångar (SAF).

I konferensen medverkar bl.a. professor Ulf P Lundgren, rektorn vid Lärarhögskolan i Stockholm Ingrid Carlgren, vice ordföranden i utbildningsutskottet Marie Granlund (s) och statssekreterare Bertil Östberg (fp).

Konferensen äger rum *torsdagen den 26 april kl. 10 – 16* i Essinge konferenscenter, Lärarnas Hus i Stockholm. Registreringen öppnar med morgonkaffe kl. 9.30.

Anmälan görs genom insättning av konferensavgiften 200 kr (för lärarstuderande 100 kr) på SFUB:s plusgirokonto 38 43 55–4 senast den 13 april. Ange ”Konferensavgift” vid inbetalningen!

Lunch ingår i avgiften.